



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

Título

La Dimensión Emocional en el Aula: el reto para una Historia mal contada

Autor/es

SERXU LUACES BLANCO

Director/es

IGNACIO GIL DÍEZ USANDIZAGA

Facultad

Escuela de Máster y Doctorado de la Universidad de La Rioja

Titulación

Máster Universitario de Profesorado, especialidad Geografía e Historia

Departamento

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Curso académico

2017-18



La Dimensión Emocional en el Aula: el reto para una Historia mal contada, de
SERXU LUACES BLANCO

(publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative
Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.

Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los
titulares del copyright.

© El autor, 2018

© Universidad de La Rioja, 2018

publicaciones.unirioja.es

E-mail: publicaciones@unirioja.es

Trabajo de Fin de Máster

La Dimensión Emocional en el Aula: el reto para una Historia mal contada.

Autor:

Serxu Luaces Blanco

Tutor/es: Ignacio Gil Díez Usandizaga

MÁSTER:

Máster en Profesorado, Geografía e Historia (M03A)

Escuela de Máster y Doctorado



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**

AÑO ACADÉMICO: 2017/2018

ÍNDICE.

1. RESUMEN.	3
2. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA.	5
2.1. Introducción.	5
2.2. Justificación.	6
2.2.1. Atención sostenida vs. Atención audiovisual.	8
2.2.2. El cambio de paradigma educativo.	9
3. OBJETIVOS DIDÁCTICOS DE LA PROPUESTA.	11
4. MARCO TEÓRICO.	13
4.1. Los rasgos del cerebro adolescente.	13
4.2. Los cambios cognitivos.	14
4.3. Los cambios emocionales.	15
4.4. La emocionalidad como cauce transmisor de conocimientos.	16
4.5. Los mecanismos de la <i>memoria a largo plazo</i>	18
5. ESTADO DE LA CUESTIÓN.	21
5.1. La ambientación y la recreación como recursos pedagógicos.	24
5.1.1. Las estrategias dramatizadas: Juego de Roles.	24
5.1.2. El método Juan Antonio Cebrián: Pasajes de la Historia.	26
5.1.3. El Efecto Dr. Fox.	28
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.	31
6.1. Crea tu propia película, que no te la cuenten.	31
6.1.1. Cómo preparar nuestro propio relato para una clase.	32
6.1.2. Planificación.	32
6.1.3. Elaboración.	33
6.1.4. Arriba el telón.	34
6.2. Un caso práctico: Los comentarios de Adelmo.	35
6.2.1. Concepción.	36

6.2.2. La Ambientación	36
6.2.3. La narración	36
6.2.4. La proyección de imágenes.	38
6.2.5. La actividad en una unidad didáctica.	38
6.3. Tipos de dinámicas.....	40
6.3.1. Dinámica expositiva.	40
6.3.2. Dinámica teatralizada.....	41
6.4. La construcción del personaje, la construcción del conocimiento.	42
7. DISCUSIÓN.	45
8. CONCLUSIONES.	47
BIBLIOGRAFÍA.	49
Bibliografía general:.....	49
Artículos de revistas:	50
Artículos web:	50
Material no publicado:	51
ANEXOS.	53

1. RESUMEN.

El presente Trabajo Fin de Máster pretende realizar una aproximación a la implementación en la dinámica de las aulas de recursos más cercanos a géneros como la novela o el teatro a la hora de explicar la Historia, con la finalidad de abrir una vía de aprendizaje a través de las sensaciones y emociones que suscitan dichos géneros.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, emocionalidad, recreación histórica, ambientación histórica.

ABSTRACT.

This work aims to assess the implementation of novel/theatre-related resources in order to explain History to high school students, so that a new learning path based on emotions and feeling which the abovementioned genres inspire is created.

Keywords: teaching, learning, emotinal, historical reenactment, historical setting.

2. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA.

2.1. Introducción.

El germen del presente trabajo de innovación didáctica tiene su origen durante mi periodo de prácticas lectivas inscritas en el Máster de Formación del Profesorado de la Universidad de La Rioja. A lo largo de aquellos días de contacto directo con la realidad educativa, tuve la oportunidad de poder realizar un sondeo entre el alumnado sobre sus impresiones y sus gustos por medio de cuestionarios que yo mismo diseñé. Este recurso fundamental para el conocimiento actitudinal y aptitudinal de la clase, en general, y de cada uno de los alumnos, en particular, me hizo comprobar, no sin sorpresa, que a la mayoría de los alumnos y alumnas de 2º y 3º de ESO se decantaban más en sus gustos por las materias de Geografía que por el conocimiento de la Historia. Esto me hizo preguntarme cómo era posible que fuera así, dado que la Historia está más relacionada con la narrativa (¿quién no ha devorado una novela o ha visto con embeleso una película o mismamente escucha absorto una historia truculenta o se ríe con un chiste bien contado?) que la Geografía. Luego supe dónde se hallaba el defecto de la Historia en aquellas aulas de la ESO: en metodologías de enseñanza que dejaban poco espacio a la imaginación por su poco énfasis narrativo, el pobre o nulo uso de materiales audiovisuales y del apoyo de las nuevas tecnologías. También, con ello constaté lo que durante mi aprendizaje en el Máster de Formación del Profesorado se me desveló: que para que un nuevo conocimiento logre impregnarse en la memoria de un alumno, ese nuevo conocimiento debe tener una significación, una aplicación, una vigencia o una relación intrínseca que incida en los propios conocimientos o en el entorno social, cultural, espacial y temporal más cercano al alumno, lo cual, muchas veces no percibe en hechos ocurridos hace siglos. “De esta manera, lo que se ha dado en llamar “fracaso escolar” (...) suele estar muy vinculado precisamente a ese fenómeno de desconexión entre la actividad habitual del alumno y los contenidos que se le ofrecen, que cada vez se le presentan de manera más formalizada y, por ende, con menos relación con la vida cotidiana.”¹

¹ Mario Carretero, “¿Qué es el constructivismo?”, en *Constructivismo y educación* (México: Progreso, 1997), 40.

Si bien es cierto que la Historia, o cualquiera de las materias científicas englobadas dentro de las Ciencias Sociales, debe ser afrontada como una disciplina científica, no contaminada por sesgos especulativos y subjetivismos en la medida de lo posible, el método narrativo, la cobertura con la que se ha de servir la historiografía (que no sus contenidos) para acercar a los jóvenes a ella, no debería ser tan aséptica como la metodología empleada para su estudio, pues de tal modo, encaramos al alumnado hacia un páramo lleno de ruinas de otros tiempos o los introducimos en un museo donde se depositan nombres y piedras sin ningún relato que tenga un cierto interés para ellos.

Con este Trabajo Fin de Máster en Formación del profesorado de ESO y Bachillerato de la Universidad de La Rioja intentaremos romper, en cierto modo con aquella tradición meramente expositiva, en la praxis del docente, y memorística, en el rol del alumno, para comenzar a activar resortes escénicos y emocionales que puedan resultar más atractivos al alumnado del siglo XXI que, aunque atrapado en redes sociales digitales y sobreexpuesto a miles de estímulos audiovisuales *online*, no difiere en esencia con la misma naturaleza juvenil de los y las jóvenes que vivieron antes de la *Era Facebook*.

Antes de entrar en materia, es debido señalar que las estrategias que se van a exponer y defender en los párrafos venideros están pensadas para su puesta en práctica en el primer ciclo de la ESO, fundamentalmente, pues consideramos que en esos primeros años de la Educación Secundaria la actitud y la psicología del alumnado aún conserva su anclaje en la infancia. Además, debemos tener en consideración la inercia formativa que arrastran desde la Educación Primaria, donde dinámicas y metodologías suelen diseñarse en muchas ocasiones como juegos educativos en los que son los propios niños y niñas los verdaderos protagonistas y constructores de su proceso formativo. De esta manera, se intenta tender un puente entre ambos ciclos formativos, los cuales, tradicionalmente, en pocas ocasiones han sido tendidos, suponiendo un cambio abrupto de contexto educativo para el alumnado que comienza la nueva etapa en Educación Secundaria.

2.2. Justificación.

Si algo ha quedado patente en la enseñanza reglada en los ciclos de Primaria y Secundaria Obligatoria en los últimos 30 años, es la total crisis del método

expositivo tradicional o clase magistral, en su idea más, digámoslo así, más “prusiana”, y la obstinación de incurrir en unos estándares de aprendizaje dependientes de la mecánica memorización plasmada en un examen. La crisis de una metodología asentada en la cruda disertación del profesor hacia sus alumnos y alumnas con el fin de volcar una cantidad ingente de información y datos que, en lugar de ser expuestos en clase de viva voz, bien podrían ser dados a leer en libros de texto, artículos científicos o cualquier otra publicación de índole científica que ahorre horas y horas de monólogos didácticos. Véase que nos referimos a la expresión más pura de esta metodología, a la del profesor o profesora intentando transmitir unos contenidos curriculares a un alumnado, como el de hoy en día, que está siendo sometido fuera de las aulas a un torrente vertiginoso de estímulos audiovisuales al que su plástico cerebro (el de los más jóvenes) se adapta de forma rápida, resultándoles tremendamente atractivo e hipnótico.

Se ha constatado por medio de estudios neuronales, que la capacidad de la *atención sostenida*² de nuestro cerebro puede ser mantenida en periodos temporales que no superan los 15 minutos, lo que hace que esta variable ahora sabida se constituya en un factor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que muchos psicopedagogos sugieren que los contenidos del aula debieran ser presentados en segmentos de unos 20 minutos, con breves intermedios dedicados al descanso o al cambio de actividad que logran retomar tras ello la dinámica de la clase con ánimo renovado.³

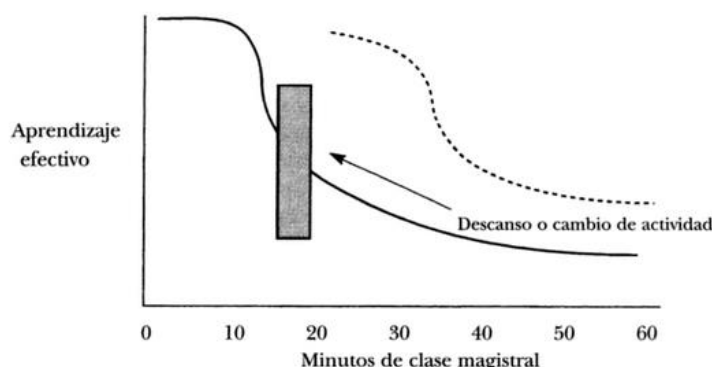


Figura 1. Efecto del descanso o del cambio de actividad sobre el aprendizaje diseñado por Donald Bligh (1971).

² Atención sostenida: Aquella que es necesaria para responder adecuadamente a tareas monótonas que involucran atención por periodos largos.

³ John Biggs, “Mejorar la calidad de la enseñanza en clases numerosas”, en *Calidad del aprendizaje universitario*, (Narcea, 2005), 133.

En otros tiempos menos posibilistas que estos, el pilar fundamental o recurso metodológico más eficaz sobre el que se sustentaba la clase magistral, en su idea y práctica más estrictas, para corregir conductas no deseadas generadas por la falta de atención o el decaimiento, era el temido castigo físico, que se ejecutaba de múltiples e ingeniosas maneras. Desde que estos recursos punitivos afortunadamente fueron prohibidos en el sistema educativo, la metodología meramente expositiva se ha visto desprovista de un arma fundamental para el apuntalamiento de su desarrollo en la enseñanza para jóvenes. Pero, volviendo al tema de la limitada atención de los alumnos, si esto es así, si como mucho podemos mantener nuestra atención eficazmente tan solo durante cortos espacios de tiempo, ¿por qué podemos ver películas de 90 minutos sin acusar o percibir esa merma atencional?

2.2.1. Atención sostenida vs. Atención audiovisual.

De entre los distintos tipos de atención que la neurociencia ha observado en el desarrollo cerebral humano ya hemos mencionado en la primera parte de la introducción la denominada *atención sostenida* y su limitación para ser mantenida en el tiempo. En otro nivel neuronal se encuentran la *atención visual* y *auditiva*, referida a la modalidad sensorial a la que se aplique y de la naturaleza del estímulo. Estos tipos de atención están, obviamente, condicionados por los factores externos que percibimos a través de estos sentidos. Estos factores externos o exógenos captan nuestra atención según sus propias características: forma, tamaño, color, posición, movimiento, novedad, repetición, intensidad y complejidad. A su vez, los rasgos de los recursos audiovisuales son los que hacen que nuestro cerebro (es decir, el ser humano) se vea atraído y estimulado por medio de la dimensión sensorial audiovisual, y con estos factores juega la nueva y vertiginosa *cultura de la imagen* en la que nuestros alumnos han nacido y se están desarrollando cognitivamente y con la que conectan perfectamente por sus características propias de la adolescencia, como la búsqueda estímulos y sensaciones nuevas y sorprendentes. En síntesis: que factores externos/exógenos llamativos y novedosos conectan rápidamente con los factores internos/endógenos del receptor adolescente. De esta manera se responde a la pregunta de por qué los jóvenes mantienen la atención durante horas ante una película de las sagas *Marvel* o *Star Wars* mientras, por el

contrario, sus parpados empiezan a cerrarse y los bostezos a aflorar durante una conferencia. Pero ¿quiere decir esto que nuestros nuevos modos expositivos tengan que ser meramente audiovisuales? ¿qué ocurre con los relatos que nos resultan atractivos sin necesidad de efectismos audiovisuales?

2.2.2. El cambio de paradigma educativo.

Si, como se ha comentado, el método meramente expositivo o clase magistral se entiende que ha entrado en crisis, entonces ¿qué es lo que toca hacer? La respuesta es sencilla: cambiar el paradigma educacional al igual que la sociedad ha cambiado. Aunque esto pueda sonar tremendamente novedoso e innovador el cambio de paradigma hunde sus raíces en trabajos de psicólogos de la talla de Lev Vygotski (1896-1934), Jean Piaget (1896-1980), David Ausubel (1918-2008) o Jerome Bruner (1915-2016). Todos estos autores centraron su labor investigadora en los principios de la cognición humana y la elaboración de nuevas teorías del aprendizaje opuestas a modelos y métodos mecanicistas y memorísticos. El cambio de paradigma en todos ellos era el mismo: la construcción del conocimiento debe ser llevada a cabo por el propio alumno, verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el rol del profesor será el de facilitador de las herramientas necesarias para que el alumno lleve a buen término su propia formación. Esta concepción del proceso formativo fija la figura profesor metafóricamente en la idea prístina del pedagogo (del griego παιδίον “niño” ἄγωγός “guía”), aquel esclavo griego encargado de llevar al niño a la escuela.

Otro pilar fundamental sobre el que se fundamenta el cambio de paradigma educacional, y que se erige cada día con mayor éxito sobre los cimientos fundacionales de los análisis constructivistas, lo encontramos en el desarrollo del estudio psicopedagógico de las denominadas *inteligencias múltiples*, inaugurado por el psicólogo, investigador y profesor de la Universidad de Harvard Howard Gardner. En este nuevo contexto educativo fundamentado en la idea de la multiplicidad de inteligencias, el modelo educativo heredado de la Revolución Industrial se abandona por su obsolescencia para dar paso a una nueva era de la *Sociedad del Conocimiento*, que demanda diversidad colaborativa en pos de del desarrollo de la creatividad y la innovación. En este nuevo campo de relaciones cognitivas interactúan inteligencias lingüístico-verbales, lógico-

matemáticas junto a inteligencias visual, musical, cinestésico-corporal y emotivo-social que ahora son tenidas en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje. la teoría de las *inteligencias múltiples* nos revela una mente humana poliédrica en la que diferentes inteligencias actúan entre sí “para resolver unos problemas y generar otros nuevos, para hallar soluciones, crear productos y ofrecer servicios valiosos dentro del propio ámbito cultural”⁴. Teniendo en cuenta esta cualidad polifacética de la mente humana, es lógico suponer que, en el proceso de aprendizaje, cuantas más inteligencias entren en funcionamiento, cuantos más resortes intelectuales sean activados, mayores y mejores serán los procesos neuronales que se “confabulen” con el fin de alcanzar un estadio cognitivo más elevado.

Dentro del esquema psicológico de Gardner, la dimensión emotivo-social constituye otra inteligencia más, una inteligencia donde gobiernan las sensaciones y las emociones personales que entran en juego en los procesos de interacción con nuestro entorno, una *inteligencia emocional* que se abre como un campo de estudio propio y en el que nos adentraremos en el apartado 2.4. de este trabajo.

⁴ Howard Gardner y Montserrat del Pozo Roselló, “Howard Gardner en el Colegio Monserrat”, en *Cuadernos de Pedagogía* no.376 (2008): 49.

3. OBJETIVOS DIDÁCTICOS DE LA PROPUESTA

Entre los objetivos didácticos de esta metodología podríamos destacar la ruptura con las dinámicas más monótonas de una clase magistral, que suelen causar mayor desmotivación y sumir en el tedio a los alumnos y alumnas. Para ello es fundamental el uso de material audiovisual (siempre guardando una coherencia con los contenidos propios del currículo vigente para Educación Secundaria y con el tiempo histórico que se ha de explicar). También podremos valernos de estrategias como la alteración de los pupitres, la disposición de los alumnos e incluso la luz para lograr nuestros fines. De esta forma, al convertir al alumnado en actores de una escena se puede lograr que interioricen conocimientos de la mano de sensaciones y emociones, además de hacerlo, en el caso de que ellos mismos deban crear y desarrollar sus personajes usando coordenadas y conocimientos clave historiográficos: la construcción de un personaje supondría, por tanto, necesidad de contextualizarlo dentro del marco histórico que se quiere dar a conocer en la clase, con lo cual, la propia construcción del personaje introductor a la Historia a través de una *intrahistoria*⁵, devendrá en una construcción del conocimiento historiográfico, con lo que se conectaría esta práctica con un estilo de aprendizaje en la línea constructivista, así como lograr una impronta en la memoria del alumno/a más allá de la mera absorción de datos por medio de la activación de la denominada *memoria episódica* que veremos más adelante.

Podríamos, pues, enumerar y marcar los objetivos de esta propuesta didáctica en los siguientes puntos:

1. Romper con dinámicas expositivas monótonas en consonancia con nuevos paradigmas educativos actuales y despertar un mayor grado de atención y motivación en el aula.
2. Convertir a los alumnos en protagonistas de su propio proceso de construcción del conocimiento por medio de la búsqueda de información y la realización de narraciones o recreaciones de un momento histórico a desarrollar en el aula.

⁵ *Intrahistoria* entendida directamente en su concepto original unamuniano: los microrrelatos que protagonizan las personas y las vidas cotidianas durante un determinado momento histórico, pero que no son incluidos ni inmortalizados en los *grandes relatos* historiográficos.

3. Acercar al alumnado a la Historia por medio de sensaciones que puedan ser recreadas en el aula o por medio de un relato intrahistórico creado *ad hoc* que logre hacerles empatizar con las gentes que vivieron otras épocas.
4. Incorporar a las clases temáticas transversales tanto sociales, como artísticas y culturales diversas que enriquezcan el espíritu humanista de las asignaturas inscritas en las Ciencias Sociales.
5. Implementar el uso de las TIC y de otros medios audiovisuales para lograr los objetivos anteriormente señalados.
6. Mejorar las capacidades sociolingüísticas de los alumnos por medio de la expresión verbal y escrita y de la implementación emocional.
7. Fomentar el trabajo en equipo a través de dinámicas de búsqueda de información y desarrollo de actividades en parejas o grupos.
8. Transmitir no solo conocimientos positivistas historiográficos, si no también valores humanos por medio de una emocionalidad interpersonal que nos hace iguales, independientemente de nuestro tiempo, nuestro espacio, nuestro credo, etnia o contexto sociocultural.
9. Formar parte y contribuir a un cambio de paradigma educativo en el que no solamente se valore los conocimientos adquiridos si no también que aquellos individuos que los han adquiridos los empleen basados en conductas y principios de actuación humanistas, prosociales, innovadores, ecológicos y emocionalmente equilibrados.

4. MARCO TEÓRICO.

4.1. Los rasgos del cerebro adolescente.

“...cómo se dirige a nosotros por nuestros alocados días
sin valorar lo que durante ellos pusimos en práctica.”

Enrique V, William Shakespeare.

Dentro el sistema de educación reglada en el que se enmarca la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato no solo está en crisis la metodología expositiva o magistral en su estado más puro, si no la propia audiencia a la que los profesores y profesoras deben exponerse y establecer una relación de maestro/discípulo: es decir, los y las adolescentes que cursan este ciclo y que atraviesan un nuevo periodo del desarrollo humano lleno de novedades e incertidumbres, planteadas tanto desde un contexto educativo nuevo como desde su propia mentalidad y personalidad en plena fase de cambios psicológicos, fisiológicos y culturales.

Si tuviéramos que decir a bote pronto qué palabras se nos vienen a la cabeza al pensar en pubertad y adolescencia⁶ seguramente entre la serie de lugares comunes que aparecerían estarían algunos como *inseguridad, cambio, emocionalidad, hormonas...* y no estarían muy desencaminadas esas ideas.

Los cambios que un o una adolescente empieza a manifestar están sujetos a mecanismos de reconfiguración neuronal en los cuales no vamos a adentrarnos, pero sí se deben mencionar las consecuencias que derivan de ese proceso de cambio neuronal y que son las que definen y singularizan el carácter y personalidad de los individuos adolescentes. Estos cambios se manifiestan en la cognición y en la emocionalidad fundamentalmente. Ser conscientes de estos rasgos intrínsecos de los y las adolescentes, debería ser de obligado conocimiento para cualquier persona que aspire a ser buen docente, pues puede ayudar a la mejor comprensión de los comportamientos de nuestros alumnos y alumnas, así como a moldear nuestro carácter y nuestro *modus operandi* pedagógico. Así se recoge en el artículo *Desarrollo de la personalidad en la adolescencia*, donde se desglosan una serie de objetivos que podrían

⁶ Los conceptos pubertad y adolescencia suelen discernirse para designar el estadio de cambios biológicos (pubertad) y el estadio de cambios psicológicos (adolescencia) entre los 10 y los 18 años de edad, aproximadamente.

constituirse en sí mismos, por su redacción, en criterios de evaluación psicopedagógicos para la formación del buen docente de ESO y Bachillerato:

“- Conocer las peculiaridades de la conducta de los adolescentes (...) supondrá, por parte del profesorado, manejar herramientas útiles en el proceso educativo.

- Saber e interpretar el impacto que presenta en la adolescencia la imagen corporal, la autoestima y su relación con la convivencia, la seguridad y el propio rendimiento.

- Conocer los diferentes estados de la identidad de los adolescentes permitirá al docente interpretar, de forma más adecuada, la actitud que -él o ella- tienen hacia su propio proceso educativo.

- Comprender e interpretar los diferentes niveles de madurez moral de los alumnos de la Educación Secundaria y Bachillerato supondrá poder manejar estrategias educativas más eficaces.

- Conocer las diferentes maneras que presentan los adolescentes de relacionarse con el entorno, ya sea de forma tradicional (...) o a través de la red, resulta esencial para el docente si quiere comprender su mundo.”⁷

4.2. Los cambios cognitivos.

En este periodo del desarrollo del ser humano, el estadio cognitivo del adolescente se transforma de tal manera que el individuo comienza a adquirir competencias cognitivas de alta capacidad como la autoevaluación, la planificación, la flexibilidad, la atención o la toma de decisiones, lo que supone un importante desarrollo y radical cambio respecto a su etapa vital anterior y con el que se va a equiparar rápidamente al rango de un adulto en el manejo de estas capacidades. Esto supondrá para el o la adolescente profundos cambios en los procesos de análisis que realice sobre su entorno y sobre sí mismos, sometiendo toda su realidad a una profunda revisión tamizada por la exacerbada subjetividad de una naciente autoconciencia. De este proceso surgen rasgos o actitudes que la psicopedagogía ha identificado y catalogado para explicar la actitud de los adolescentes como el *idealismo* o el *egocentrismo*, referido este último a la

⁷ Yolanda Sánchez-Sandoval, José Ignacio Navarro Guzmán, Manuel Aguilar Villagrán, Carlos Martín Bravo, “Desarrollo de la personalidad en la adolescencia”, en *Psicología para el profesorado en Educación Secundaria y Bachillerato*, coord. Carlos Martín Bravo y José Ignacio Navarro Guzmán (Ediciones Pirámide, 2011), 91-92.

dificultad del adolescente para discernir entre el propio punto de vista y el de los demás y que tiene sus manifestaciones más paradigmáticas, arquetipos de la adolescencia, en las llamadas *fábula personal*, la *audiencia imaginaria* o la impresión de *invencibilidad*⁸.

4.3. Los cambios emocionales.

Durante la adolescencia aparecen nuevas formas de relación interpersonal que se consolidan en fuertes lazos emocionales. Estos están ligados al autoconcepto como nueva estructura del pensamiento que genera emociones de inseguridad e inestabilidad emocional. Este fenómeno negativo es contrarrestado en la adolescencia por otro mecanismo prosocial con el que los individuos establecen nuevos y fuertes lazos sociales, culturales y sentimentales que son el principio de nuestra condición gregaria o de pertenencia al grupo. La *empatía* logra que nos acerquemos a aquello o a aquellos con los que conectamos emocionalmente y a lo que nos inscribimos social y culturalmente de forma natural por nuestra necesidad de pertenencia a un grupo en el que nos sentimos aceptados tal como somos, acogidos y protegidos.

Todos estos mecanismos y conceptos que germinan en el cerebro del adolescente juegan un papel fundamental en el proceso de adquisición de conocimientos, pues si bien es cierto que el cerebro del adolescente adquiere competencias cognitivas poderosas que lo yuxtaponen funcionalmente al individuo adulto, hay otros emocionales, por su parte, que juegan en contra. El poder conectar con esa parte emocional que implica el gasto de una tremenda energía en el proceso consolidación del pensamiento formal que prepara al adolescente para pensar en lo que puede conseguir en la vida, debe ser una labor fundamental para el profesor o profesora de Ciencias Sociales que aspire a conseguir la mayor atención e implicación en sus clases. Deberá el educador, por tanto, formarse no solo en los contenidos curriculares de las asignaturas, sino en cómo puede lograr que éstos lleguen a sus alumnos de la manera más profunda. Para ello es esencial tender un puente entre conocimientos objetivos

⁸ *Ibidem*, 94. La *fábula personal*: los adolescentes tienden a pensar que son seres únicos, excepcionales e irrepetibles; se consideran diferentes a los demás y creen que lo que viven es algo excepcional y único. La *audiencia imaginaria*: el adolescente se siente el centro de atención y cree que existe una audiencia ante la que hay que actuar. La *fábula de invencibilidad*: los adolescentes creen que ellos no pueden ser víctimas de conductas peligrosas, por eso asumen todo tipo de riesgos sin tomar las precauciones necesarias.

y la subjetividad dimanada de esa potente emocionalidad, intentando encauzar y utilizar tal energía emocional de tal manera que se transforme en un cauce más de transmisión de conocimientos en oposición al tempestuoso mar de emociones donde se ahoga la extraordinaria capacidad cognitivo-ejecutiva del cerebro adolescente. Para ello, debemos trabajar en nuestra formación como profesorado en aras de establecer la conexión con esa parte empática y emocional del alumnado, para quienes realmente trabajamos, no desconectándonos de su mundo, de sus referentes actuales, de las herramientas y códigos que utilizan para relacionarse con su entorno y que cambian generación tras generación. Debemos, por tanto, no dejar de ser alumnos, no perder la ilusión, cuestionarnos el mundo y mudar de vez en cuando nuestra piel como hacen ellos, si queremos ser buenos profesores.

4.4. La emocionalidad como cauce transmisor de conocimientos.

Relativamente reciente es el campo psicopedagógico que estudia y desarrolla procesos formativos enfocados hacia la denominada *inteligencia emocional*. Este campo de estudio emocional se ha hecho mundialmente famoso gracias a la obra del psicólogo y autor norteamericano Daniel Goleman, quien en 1995 publica el libro *Emotional Intelligence*, editado por primera vez en España en 1996 por la Editorial Kairós (Barcelona) bajo el título *Inteligencia Emocional*⁹, que se convertiría en un éxito a nivel internacional. En nuestro país, en este campo dedicado al estudio y control de las emociones trabaja, entre otros, el Dr. Francisco Mora, doctor en Medicina y Neurociencia y Catedrático en Fisiología Humana en la Universidad Complutense de Madrid. En palabras de este investigador, la emoción es “ese motor que todos llevamos dentro. Una energía codificada en ciertos circuitos neuronales localizados en zonas profundas de nuestro cerebro (en el sistema límbico) que nos mueve y nos empuja a vivir, a querer estar vivos en interacción constante con el mundo y con nosotros mismos”¹⁰. Si de algo está preñada la mente de un adolescente es precisamente de emociones, de tal manera que, si no las genera por sí mismo, anhela su obtención a través de cauces externos.

⁹ Daniel Goleman, *Inteligencia Emocional*, Barcelona: Kairós, 1996.

¹⁰ Francisco Mora, “¿Qué son las emociones?” en *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*, coord. Rafael Bisquerra (Esplugues de Llobregat (Barcelona), Hospital Sant Joan de Deu, 2012), 14.

Mora, a su vez, en una enumeración de *los siete pilares básicos de las emociones*, menciona algunas de las funciones que a nivel biológico y social desempeñan las emociones:

“Cuarto: las emociones mantienen la curiosidad y con ello el interés por el descubrimiento de lo nuevo. [...]

Quinto: Las emociones sirven como lenguaje para comunicarse unos individuos con otros. Es una comunicación rápida y efectiva. En el hombre, el lenguaje emocional es también un lenguaje básico [...]

Sexto: las emociones sirven para almacenar y evocar memorias de una manera más efectiva. A nadie se le escapa que todo acontecimiento asociado a un episodio emocional [...] permite un mayor y mejor almacenamiento y evocación de lo sucedido.

Séptimo: las emociones y los sentimientos son unos mecanismos que juegan un papel importante en el proceso de razonamiento. Los abstractos creados por el cerebro, los procesos cognitivos en general, se crean en las áreas de asociación de la corteza cerebral con información que ya viene impregnada de colorido emocional [...]”¹¹

Con todo este soporte neurocientífico, sería (y, de hecho, lo sigue siendo mayoritariamente en la casuística de la enseñanza reglada en nuestros centros de educación secundaria) cuanto menos absurdo desechar el potencial de la dimensión emocional, como herramienta transmisora de conocimientos, en la consecución y culminación del proceso de enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo el binomio profesor-alumno/a. De hecho, es aún más terrible y dramático comprobar en el día a día de un centro de educación secundaria, como esa emocionalidad que los adolescentes exhiben por su propia condición natural, es vista y tenida por la mayoría de los docentes como un obstáculo y un incordio en el proceso educativo, cuando debería ser entendida en el sentido que realmente tiene, el de una inteligencia más, con un gran potencial nemotécnico y ejecutivo si se canaliza y se redirige de forma hábil y eficaz hacia una consecución de metas formativas y a la consolidación de alumno como individuo equilibrado en lo intelectual y lo emocional.

¹¹ *Ibídem.* 18.

Octavi Planells señala: “el mecanismo principal que enciende las emociones, que alimenta la atención y que abre las puertas al aprendizaje es la curiosidad. Ser curioso es algo que se activa a los pocos meses de nacer y que nos empuja a jugar, a experimentar, recibir estímulos, obtener recompensas y establecer vínculos entre lo que ocurre a nuestro alrededor y nuestras emociones. el peso de la rutina cotidiana, el estrés y otras presiones nos pueden arrebatarnos este carácter curioso, llevándonos a un estado de apagón emocional capaz de repercutir en la atención de nuestros hijos y en su interés por aprender.”¹²

Conociendo estos datos, debemos ser conscientes, como facilitadores de conocimientos, que el ser humano no solo aprenden a través de mecanismos racionalistas, si no también a través de otros como la intuición, la curiosidad, las sensaciones y las emociones, y que incluso esas otras formas de inteligencia pueden tener una mayor eficacia nemotécnica a la hora de imprimir en la memoria de nuestros alumnos y alumnas los conocimientos y valores que intentamos transmitir.

Como bien nos recordó Eduardo Galeano en su inolvidable obra *El libro de los abrazos*: “RECORDAR: del latín *re-cordis*, volver a pasar por el corazón”.¹³

4.5. Los mecanismos de la *memoria a largo plazo*.

La neurología divide los sistemas de *memoria a largo plazo* (MLP a partir de ahora) en el cerebro humano dentro de dos bloques: *memoria explícita* (declarativa), en la que el individuo tiene conciencia del recuerdo, y la *memoria implícita* (no-declarativa), en la que no se tiene conciencia de estar en posesión de recuerdos y es donde se almacenan nuestras capacidades cognitivas y procedimentales que desarrollamos habitualmente de forma mecánica e inconsciente (lavarnos los dientes, conducir un coche, hacer un nudo, etc.). El primer bloque o categoría (m. explícita/declarativa), que es el que nos interesa, a su vez se subdivide en dos sistemas:

1. *Memoria semántica*, donde se almacena el conocimiento del lenguaje, así como de conceptos y conocimientos generales (significados de las palabras, capitales de países, personajes, etc.)

¹² Octavi Planells, “Las claves de la inteligencia emocional”, en *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*, coord. Rafael Bisquerra (Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Deu, 2012), 116.

¹³ Eduardo Galeano, *El libro de los abrazos*, (Siglo XXI, 1993), 4.

2. *Memoria episódica*, donde se guardan los recuerdos concretos, personales y autobiográficos que hayan tenido una fuerte impronta en nuestras vidas.

La tabla que a continuación se muestra, diseñada por José María Ruiz-Vargas, profesor emérito en psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, recoge las características propias de ambos estadios de la memoria explícita/declarativa¹⁴:

Memoria episódica	Memoria semántica
Los contenidos son eventos, episodios o sucesos, entendiendo estos en sentido amplio.	Los contenidos incluyen significados conceptuales y su relación. Son conocimientos de carácter general cuya validez resulta independiente del suceso particular en que se apliquen
La organización de los contenidos es de carácter espaciotemporal.	La organización de los contenidos sigue una pauta conceptual.
Contiene eventos que han sido explícitamente codificados.	Puede manejar información que nunca se haya aprendido explícitamente pero que está implícita en sus contenidos
La incorporación de nuevos contenidos como la pérdida de información son muy frecuentes.	La incorporación de nuevos contenidos como la pérdida de información no es muy frecuente.

Tabla 1. Características propias de la memoria episódica y la semántica.

A pesar de estas características diferenciadoras, la memoria episódica y la memoria semántica muestran algunas concomitancias:

1. Representan sistemas grandes y complejos de memoria que tienen una capacidad ilimitada de almacenamiento de diversos tipos de información (a diferencia de la memoria de trabajo que tiene una capacidad limitada de información, o los sistemas de representación perceptual que manejan un solo tipo de información)
2. Ambos sistemas manipulan información cognitiva (declarativa y representacional), y en ambos sistemas su contenido se puede describir en términos de objetos y sus relaciones.
3. Ambos sistemas adquieren información de forma similar. Más aún, el acceso de información a uno de los dos sistemas no puede desligarse del acceso al otro sistema al mismo tiempo.

¹⁴ Manuel Aguilar Villagrán. "Memoria", en *Procesos psicológicos básicos*. Coord. José Miguel Maestre Navas y Francesc Palmero Cantero. (España: McGraw-Hill Interamericana de España, 2004), 122.

4. Puede accederse a la información almacenada en ambos sistemas de forma flexible, pudiendo ser evocada a través de distintas vías; ambos sistemas utilizan códigos de marcaje específicos y su recuperación exitosa depende no sólo del tipo de estímulo almacenado sino del contexto semántico o episódico con el que fue codificado inicialmente¹⁵.

De este modo, podemos deducir o se puede afirmar que dentro del sistema MLP ambos estadios (episódico y semántico) pueden actuar juntos para consolidar un recuerdo. Los episodios indelebles de nuestra vida adquieren esa profundidad por medio de sensaciones poderosas (el día que conocimos a nuestra pareja sentimental está marcado por las sensaciones de atracción y deseo, el recuerdo de la muerte de una persona querida está impregnado de sentimientos profundos de pérdida y tristeza, etc.) pero también, es difícil olvidar las palabras que fluyeron sobre esos sentimientos, siempre y cuando los sentimientos no bloquearan la asimilación y retención de la información. Las palabras cargadas de significado alcanzan mayor calado en el receptor si fluyen a través de un cauce emocional, y si a este sumamos una alteración espacial, física o acústica, que rompa una dinámica monótona en el decurso del proceso enseñanza-aprendizaje, el calado de la información puede ser mayor y más significativo para el alumno o alumna. ¿Acaso no es difícil olvidarse de aquel día que lloramos de risa cuando nos contaron un buen chiste o una anécdota desternillante? ¿y acaso al recordar un episodio así de nuestras vidas no entran en juego ambos estadios de la MLP, el semántico y el episódico?

¹⁵ Paul Carrillo Mora, "Sistemas de memoria: reseña histórica, clasificación y conceptos actuales. Segunda parte" *Salud Mental* 33 no.1. (2010). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252010000100010 (Consultado el 18 de junio de 2018)

5. ESTADO DE LA CUESTIÓN.

“El teatro se revela como un instrumento educativo de primera magnitud para la formación de la persona, sea cual sea su edad o procedencia. El arte dramático es el que más está relacionado con la historia de nuestra vida. Visto desde este ángulo, el arte teatral integra la historia, la literatura, la sociología, la filosofía... y la pedagogía.”

La pedagogía puesta en escena, Georges Laferrière.

El uso de la narrativa dramatizada o el teatro como transmisores de conocimientos, valores y moralidad es posiblemente tan antiguo como la capacidad misma del ser humano de hablar. Los primeros ejemplos podríamos tomarlos de *las fábulas* y su exponente más antiguo, el griego Esopo (c. 600 a. C.). a través de narraciones cortas protagonizadas por animales con conductas humana, el género fabulístico posee un trasfondo didáctico como transmisor de principios morales y éticos, así como detractor de conductas y malos hábitos sociales.

El siglo XVII es testigo de las tensiones generadas entre las corrientes reformistas centroeuropeas y la respuesta contrarreformista católica. Curiosamente, durante este siglo, tanto en un lado como en otro del cisma, el teatro es tenido en cuenta como una herramienta fundamental de formación didáctica o de propaganda. Del lado papista, la Compañía de Jesús se postula como bastión fundamental de la lucha contra la herejía protestante. Del fundador de la Orden, Ignacio de Loyola, surge un concepto plasmado en su obra *Ejercicios Espirituales* al que llama *compositio loci*, principio por el cual el meditante u orante recrea o pone en escena aquello sobre lo que medita y dramatiza su oración. El teatro jesuítico fue un vehículo trascendental para la Orden en su labor de formación de los jóvenes en los valores que ellos defendían, los de la Contrarreforma, logrando una gran difusión en Europa y América¹⁶. Sin embargo, es en el otro bando de la disputa donde encontramos la defensa más curiosa y adecuada para la justificación de este trabajo del uso de los recursos teatrales como método educativo para mejorar la sociedad.

¹⁶ Vicente Cutillas Sánchez, “El teatro y la pedagogía en la historia de la educación”. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos* 28 (2015) en Dialnet <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4952441> (Consultado el 14 de junio de 2018)

Juan Amos Comenio (Úhersky Brod, 1592 - Ámsterdam, 1670), teólogo reformista y pedagogo moravo, en su obra *Schola Ludus*, hace referencia al teatro por su cualidad de hacer más fácil y placentera la enseñanza, percibiendo en todas sus dimensiones cualidades que pueden ser eficaces para lograr los objetivos del docente: "(...) debe ser regla de oro para los que enseñan que todo se presente a cuantos sentidos sea posible. Es decir, lo visible a la vista, lo sonoro al oído, lo oloroso al olfato, al gusto lo sabroso y al tacto lo tangible, y si alguna cosa pudiera ser percibida por diversos sentidos, ofrézcase a todos ellos."¹⁷ Con este pensamiento, Comenio establecía una línea de contacto con el principio aristotélico del aprendizaje que afirma que "nada existe en el intelecto que antes no haya pasado por los sentidos". Para afinar más en la defensa que el pedagogo reformista hace del uso de recursos teatrales en la enseñanza, Comenio señala claramente cuales son los términos de su propuesta (con los que este trabajo se alinea estrictamente en su concepción) dejando claro que su pretensión no es la formación de actores en las aulas: "Nosotros, que recomendamos ejercicios para los niños en las escuelas, no enseñamos cómo representar comedias, lo cual significaría perder el tiempo que ha de destinarse a asuntos serios y no a la dispersión. Se trata de dar orientaciones sobre cómo enseñar cosas útiles para la vida en varios modos placenteros"¹⁸.

Al conocer el pensamiento teórico-pedagógico de Comenio el lector puede sorprenderse ante la modernidad de la propuesta educativa de este pensador del Barroco quien en su visión de la enseñanza establece vínculos entre ésta y el juego, de ahí el título de su obra *Schola Ludus* ('*ludus*' en latín 'juego'). La incorporación del 'juego' para hacer el aprendizaje 'placentero' en el pensamiento pedagógico de Comenio logra dar un salto de siglos para lograr una sorprendente vigencia en nuestros días al leer palabras del anteriormente citado investigador en el campo de las emociones, el Dr. Francisco Mora, quien afirma que "todo niño experimenta una necesidad (necesidad de aprender) que le empuja al juego y solo sacia con el juego, puesto que este es placentero. El

¹⁷ María-Esther Aguirre L., "La educación artística posible en Comenio", *Revista Aleph*, no. 141 (2007). <http://www.revistaaleph.com.co/component/k2/item/120-la-educacion-artistica-posible-en-comenio.html> (Consultado el 19 de junio de 2018). Trad. de la Autora

¹⁸ *Ibidem*

placer es el mecanismo por el que a través del juego se disfraza el aprendizaje (...)"¹⁹

Además de lo anteriormente señalado, la actualidad en el pensamiento del pedagogo moravo va más allá cuando se postula ya en su tiempo como un *constructivista*, avant la lettre, al entender el aprendizaje como un proceso que debe desarrollarse con la práctica misma. Así lo plasma en su gran tratado pedagógico *Didactica Magna*: "Los artesanos no entretienen con teorías a los que aprenden sus artes, sino que los dedican al trabajo para que fabricando aprendan a fabricar; esculpiendo, a esculpir; pintando, a pintar; saltando, a saltar, etc. etc. Luego también en las escuelas deben aprender a escribir, escribiendo; a hablar, hablando; a cantar, cantando; a razonar, razonando, etc. De este modo, las escuelas no serán sino talleres destinados a los trabajos."²⁰

A pesar de todo lo expuesto anteriormente, con la llegada de la Ilustración y el triunfo del racionalismo en oposición a lo emocional, el sistema de enseñanza tomó el derrotero expositivo-memorístico que ha llegado a nuestros como corriente principal, apartando el uso de recursos dramáticos con fines de formación de individuos socialmente aptos exclusivamente al periodo de la infancia, siendo desechado para la formación de individuos no ya adultos, si no jóvenes, y en el caso que nos concierne, individuos adolescentes. Como si a éstos la capacidad o el derecho de asombro, de imaginación, de creación, de emoción, de aprender jugando se les fueran denegadas, los y las adolescentes son tradicionalmente insertados a un sistema de educación reglada y obligatoria de raigambre positivista y racionalista, apartada de cualquier recurso emocional entendido como perturbador del imperio de la razón. No queremos dar a entender con esto que desde la Educación Secundaria o el Bachillerato no se fomenta tanto las manifestaciones literarias como teatrales, pues es sabido que muchos centros llevan a cabo concursos narrativos o preparan representaciones teatrales con sus alumnos, si no que lo que se echa en falta es la implementación de recursos de esta naturaleza para las dinámicas formativas

¹⁹ Francisco Mora, "¿Qué son las emociones?" en *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*, coord. Rafael Bisquerra (Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Deu, 2012), 20.

²⁰ María-Esther Aguirre L., "La educación artística posible en Comenio", *Revista Aleph*, no. 141 (2007). <http://www.revistaaleph.com.co/component/k2/item/120-la-educacion-artistica-posible-en-comenio.html> (Consultado el 19 de junio de 2018). Trad. de la Autora

en las aulas, recursos que pueden ayudar a una mayor motivación en el alumnado, recursos que se traducirían en una mejor comprensión, asimilación de conocimientos.

El estado de la cuestión, por tanto, aun es embrionario en nuestro sistema educativo en Secundaria. Existe literatura entorno a la cuestión y desde ella se sugieren estrategias como veremos a continuación, pero en la praxis estas propuestas han tenido poco calado en el día a día de los centros de educación, posiblemente porque el desarrollo e implementación de éstas requiere habilidades organizativas, comunicativas y sociales que sobrepasan las competencias pedagógicas de muchos docentes. Uno de los autores que más ha apostado por el valor del arte dramático en la enseñanza ha sido Georges Laferrière, figura señera de la pedagogía teatralizada. Laferrière, cuya tesis doctoral se tituló *El arte dramático en la formación de los enseñantes de Primaria y Secundaria*²¹, considera “el arte dramático como una pedagogía en sí misma, porque, como la pedagogía, el arte dramático está constituido por un conjunto de valores, reglas, principios, preceptos, modelos y muchos datos teóricos y prácticos cuya meta es guiar las intervenciones del profesor a fin de mejorar los aprendizajes de todos los participantes. La pedagogía artística, así definida, tiene el sentido del método educativo.”²² En su extensa bibliografía, Laferrière establece e insiste en las relaciones que, en lo formal, lo instrumental y lo conceptual, el ejercicio pedagógico tiene con la representación escénica: por su importante disciplinariedad expresiva, por su naturaleza constructivo y reflexivo, por su proceso de planificación y puesta en práctica y, en definitiva, por su carácter emocional y su vocación social y humanística.

5.1. La ambientación y la recreación como recursos pedagógicos.

5.1.1. Las estrategias dramatizadas: Juego de Roles.

Los llamado *juegos de roles* son propuestas existentes ya como estrategias para activar la atención y la participación del alumnado en clase. También

²¹ Georges Laferrière, *El arte dramático en la formación de los enseñantes de Primaria y Secundaria*, Dir. de tes. Amparo Martínez Sánchez (Universitat de València, 1997)

²² Georges Laferrière, “La pedagogía teatral, una herramienta para educar”, *Educación social: Revista de intervención socioeducativa* no.13 (1999): 56

poseen aplicaciones en el campo de las terapias psicológicas en grupo. En el campo pedagógico se han dado a llamar *Dramatizaciones o Sociodramas*²³.

1. *Dramatizaciones*: en estas entran en juego tanto la personalidad de los participantes que se ponen en la piel de los personajes como las emociones que se generan su desarrollo. No obstante, los participantes deben someterse a una línea de actuación, a unos parámetros preestablecidos (un guion, en definitiva) en los que deben desenvolver a sus personajes. Esta estrategia es la más adecuada a la hora de trabajar con fines pedagógicos.
2. *Sociodrama*: en este caso los parámetros de actuación desaparecen dejando a los participantes que sean ellos mismos quienes se identifiquen con la personalidad y la actuación de sus personajes.

Con estas estrategias no solamente se articulan y se transmiten conceptos relacionados con un texto a modo de guion, también se ejercitan otras habilidades metacognitivas como pueden ser las emociones, los recursos expresivos verbales y paraverbales o la empatía al ponerse el participante en la piel de un personaje. Además de hacer más amena, atractiva e incluso reflexiva la exposición de unos hechos en sí.

Para ejemplificar lo que sería una dramatización con fines didácticos, traeremos aquí la actividad puesta en marcha por alumnos de la Universidad de La Rioja, dirigidos desde el Departamento de Ciencias Humanas por la Prof. Pepa Castillo Pascual, durante los meses de marzo y abril del presente año.

Bajo el título *BARFERENCIAS TEATRALIZADAS: Réquiem por un Emperador*, el equipo del proyecto de innovación docente “La vida de doce Césares” llevó a cabo un ciclo de representaciones teatrales amateur dedicadas a las vidas y las muertes de algunos emperadores romanos destacados. Estas dramatizaciones tenían como objetivo acercar la historia de Roma a personas no instruidas en el tema desde un ambiente no académico como era el interior de un bar de la capital riojana que sirvió para acoger esta actividad. Para la realización de estos *sociodramas*, los participantes debieron dedicar horas en la construcción de sus personajes, reuniéndose para recabar y contrastar datos históricos fidedignos que ayudaran a diseñar discursos y diálogos que,

²³ Françesc Imbernon, “Estrategias para activar la participación”, *Material no publicado*

revestidos por la personalidad que cada uno de los participantes imprimió a sus personajes, resultaran, por una parte, veraces historiográficamente para la audiencia (a la par que amenos) y, por otra parte, un periodo de estudio para los participantes que aprendieron una lección de historia indeleble a la vez que disfrutaron con ello.



Figura 2. Cartel de las *Barferencias Teatralizadas* dirigidas por el Departamento de Ciencias Humanas de la Universidad de La Rioja.

5.1.2. El método Juan Antonio Cebrián: Pasajes de la Historia.

Otros ejemplos de didáctica, si queremos mirarnos en algún espejo para llevar a cabo nuevas metodologías o estrategias cercanas a la novela o el teatro histórico también podemos encontrarlos más allá de los muros de los centros de enseñanza. Siempre hallaremos algún caso paradigmático que nos pudiera servir como referente, como es el caso que a continuación se expone, en los medios de comunicación de masas.

Debía correr el año 1992 cuando por casualidades del insomnio adolescente me tropecé con la cálida voz de este maestro radiofónico que, por aquel entonces, dirigía en las madrugadas de lunes a viernes un variopinto programa de radio de nombre *Turno de Noche*, en la sintonía de Onda Cero. Desde el

minuto uno aquel programa me enganchó y supuso para mí una alteración de mi biorritmo, transformándome en un animal nocturno que se reconfortaba con la voz de su locutor, la preciosa sintonía²⁴ con la que todo empezaba a andar en cada programa, los contenidos que se trataban en él y la caterva de personajes reales y de ficción que lo poblaban y lo engrandecían.

El director y voz conductora de aquel Turno de Noche radiofónico era la de Juan Antonio Cebrián.

Juan Antonio Cebrián (Albacete 1965 – Madrid 2007), fue periodista y conocido locutor de radio. Entre 1991 y 1997 condujo el programa radiofónico *Turno de Noche* que tras ese último año pasó a llamar *La Rosa de los Vientos*, el cual presentó y dirigió hasta 2007, año de su fallecimiento.

Ambos programas contaban con una gran variedad de secciones dedicadas a la divulgación de temas relacionados con la cultura, el misterio, medio ambiente y la historia. A este último apartado estaba dedicada la sección *Pasajes de la Historia*. En ella, Cebrián relataba algún hecho relevante de la Historia mundial o narraba la vida y hechos de algún personaje histórico relevante, siempre con su característica voz, un tono informal y la ayuda de un trasfondo musical que siempre ayudaba a dar apoyo enfático a la historia que se narraba. Los *Pasajes de la Historia* de Juan Antonio Cebrián llegaron a ser tan admirados por sus fieles oyentes que acabaron por materializarse en una serie de libros, de los cuales tres de ellos llegaron a llevar el título de la sección en sí y otros se dedicaron a bloques temáticos según criterios de concordancia: *La aventura de los romanos en Hispania* (La Esfera de los Libros, 2004), *Enemigos íntimos de la Historia* (La Esfera de los Libros, 2005), *El misterio de Tutankamón -y otros personajes favoritos de la historia-* (La Esfera de los Libros, 2007), *Fuerza y Honor -Juan Antonio Cebrián y los pasajes de su historia-* (Temas de hoy, 2009) son algunos de los títulos que se publicaron a raíz de la locución de sus narraciones históricas en su programa de radio *La Rosa de los Vientos*.

Cebrián utilizaba para sus narraciones un estilo cercano, sin teatralizaciones ni histrionismos, pero alejado a su vez de una pedante erudición acorde con su modestia personal. Además, como antes se citó, utilizaba como recurso sonoro una selección de músicas que ayudaban a transmitir y enfatizar lo que se

²⁴ *Enchantment*, Chris Spheeris y Paul Voudouris (1991)

narraba, bien fuera un enfrentamiento bélico, bien el descubrimiento del radio por Marie Curie. Con este método, el de cercanía a través de la humanidad y el tono de su voz y la ambientación musical, Cebrián consiguió llegar a miles de oyentes y otros tantos lectores que consumían ávidamente sus narraciones y, por ello, Historia.

Visto este ejemplo de difusión histórica, cabe preguntarse: ¿está reñida la forma con el contenido? Es decir, ¿se puede dar contenidos de Historia en la ESO y Bachillerato de forma amena ayudándose de recursos que ayuden a recrear en las mentes de los alumnos aquello que se les está dando a conocer? Mi respuesta a esta última pregunta es que, en ciertas ocasiones, se puede y se debe, sobre manera, en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.

Aunque pueda sonar novedoso, como hemos visto al comienzo de este apartado, en absoluto lo es, puesto que recreaciones y ambientaciones históricas se llevan a cabo por todo el mundo tanto para celebrar festividades y efemérides relacionadas con hechos históricos en cascos antiguos de las localidades que fueron escenario de ellos, como para representaciones teatrales que aborden temáticas históricas. No es tan habitual, sin embargo, introducir este método dentro de la dinámica de un aula de ESO o Bachillerato, a no ser si se circunscribe al horario de las actividades extraescolares o el desarrollo de semanas culturales organizadas por el centro. Mas cuando intentan ser implementadas dentro del decurso normal de las clases suelen verse como una extravagancia e incluso como una pérdida de tiempo. Sin embargo, no creemos que se deba subestimar el poder de una actividad docente que deambule entre lo académico y lo escenográfico. No se sugiere que el profesor de Geografía e Historia se convierta en actor... ¿o quizá sí? ¿acaso un actor no podría convertirse en profesor?

5.1.3. El Efecto Dr. Fox.

Un día de 1972 se presentó en la Universidad de California el prestigioso Dr. Myron L. Fox para llevar a cabo una conferencia con estudiantes y expertos doctores en medicina y psiquiatría. La sala expectante por la locución del Dr. Fox terminó por dedicarle sonoros aplausos tras ofrecer un discurso que abría una nueva vía de discusión sobre la materia. Al día siguiente las críticas alabaron la conferencia. Sin embargo, lo que ocurrió fue que el tal Dr. Fox no era doctor y ni

siquiera se llamaba Myron L. FOX, sino un actor que solamente había interpretado un papel.

Todo había sido urdido meses atrás por John E. Ware, profesor en la *Southern Illinois school of Medicine*, Donald H. Naftulin profesor en la *University of Southern California School of Medicine* y Frank A. Donnelly, profesor de psicología en la *University of Southern California*, quienes habían ideado un experimento para observar hasta qué punto una puesta en escena marcada por las dotes de expresividad del locutor, con un débil fuste en contenidos y que debería ser valorada por profesionales. La finalidad del experimento se encaminaba, precisamente, hacia el estudio y mejora de la enseñanza centrada en la atención de los alumnos.

Se buscó para este experimento a un actor que pudiera encarnar a un experto en la materia. Para ello, primó que el émulo tuviera una buena presencia, pues se quería precisar cuánto podría pesar la envoltura de una charla en detrimento del contenido de la misma.

Una vez encontrado al actor idóneo para interpretar al especialista Dr. Fox, solamente quedaba apuntalar el personaje dotándolo de un currículo académico y la materia sobre la que versaría su disertación. El reputado doctor Fox vendría de la prestigiosa *Albert Einstein College of Medicine* en Estados Unidos y su charla llevaría por título "*Mathematical Game Theory as Applied to Physician Education*", temática que no tenía absolutamente nada que ver con las materias a las que se dedicaban los oyentes que acudirían a la sala, lo cual, le daría una ventaja a Fox en la charla, ya que la mayoría de los asistentes no dominaban el tema. El falso Dr. Fox pasó las siguientes semanas preparando su papel, cuidando sobre manera su locución, sus ademanes y su puesta en escena.

El resultado fue una actuación muy pulida que impresionó a la audiencia. Los asistentes se quedaron con la boca abierta sin ser conscientes de que el hombre que estaba tras el atril no era realmente Myron L. Fox. El público estuvo pendiente de cada palabra que salía de Fox y cuando terminó la charla y llegaron las preguntas, el actor en un alarde de improvisación las respondía sin ningún sentido, pero con un tono de autoridad que dotaban de verosimilitud a cada una de las sentencias que salían de su boca.

La valoración que los asistentes realizaron tras la conferencia fue unánimemente positiva, resaltando la exposición y lo ilustrativo que había llegado a ser el conferenciante en su discurso.²⁵

Lo que ocurrió después, cuando se desveló la identidad real del conferenciante y su consecuente polémica ya no aporta nada a la línea de este trabajo. Sí importa la concepción escénica y el resultado inmediato del experimento en sí: cómo la forma, el envoltorio de un discurso, puede llegar a golpear a la audiencia y hacer que el contenido cale en sus mentes, como puede despertar un interés y un acercamiento a temas ajenos gracias al cuidado de los mecanismos discursivos no verbales. Imaginemos esto en un aula de primer ciclo de ESO, con alumnos adolescentes abiertos a la experiencia y al conocimiento, creando a su alrededor una pequeña ambientación que les estimule a imaginar que están viviendo un momento del pasado que deben estudiar y comprender. Nuestra clase entraría de lleno en uno de los estadios de la *memoria a largo plazo*, el almacén permanente de información, pues llamaríamos a la puerta de la llamada *memoria episódica*, aquella donde se albergan las experiencias personales situadas en el instante y en el lugar específicos en los que sucedieron. Lo único que nos diferenciaría del Dr. Fox es que nosotros, como expertos en la materia a impartir, no ofreceríamos un discurso falaz a nuestros alumnos y alumnas.

²⁵ “La legendaria charla del doctor Fox, o cómo engañar a una audiencia entendida sin saber nada”, *Gizmodo* (2016) <https://es.gizmodo.com/la-legendaria-charla-del-doctor-fox-o-como-enganar-a-u-1770240668> (Consultado el 27 de mayo de 2018)

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.

La propuesta de innovación pedagógica que lanzamos desde este Trabajo Fin de Máster para la Universidad de La Rioja se ciñe a lo contenido en Decreto 54/2008 de 19 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja (BOR 26/09/08) y la Orden 23/2007, de 19 de junio, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la impartición de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de La Rioja (BOR 23/06/07) junto a las modificaciones introducidas para los cursos impares por el Decreto 19/2015, de 12 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se regulan determinados aspectos sobre su organización, así como la evaluación, promoción y titulación del alumnado de la Comunidad Autónoma de La Rioja (BOR 19/06/15). Sumado a lo anterior, con esta propuesta se pretende llevar a cabo una formación dirigida a la adquisición de las competencias clave en el Sistema Educativo Español, tal y como son enumeradas y descritas en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

Nuestra principal intención es la de desarrollar nuevas metodologías y estrategias pedagógicas que acerquen el ejercicio docente a las nuevas características socioculturales del alumnado de nuestro tiempo, y en concreto a los y las jóvenes que cursan el primer ciclo de la ESO, para quienes está concebido este proyecto, superando tradiciones y deficiencias de concepciones formativas caducas por medio de la puesta en práctica de principios psicopedagógicos actuales. Por otro lado, queremos atender a las demandas actuales del sistema educativo y de la *sociedad del conocimiento* dirigiendo nuestros esfuerzos formativos hacia la consecución de metas marcadas por las competencias educacionales en nuestro sistema educativo y propuestas desde organismos supranacionales como la UE o la OCDE.

6.1. Crea tu propia película, que no te la cuenten.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (conocidas como TIC) han entrado de lleno en nuestras vidas convirtiéndose en herramientas de

ocio y negocio, a día de hoy, indispensables. El sistema educativo, obviamente, no iba a ser una excepción y escapar de la invasión tecnológica, y menos aun cuando las directrices que se envían desde los organismos supraestatales como la OCDE y la UE demandan, como competencia indispensable en la formación del alumnado, el uso y manejo de estas nuevas tecnologías.

Las nuevas tecnologías son una herramienta y se exige el manejo de ellas, hasta ahí, de acuerdo. Ahora bien, ¿las nuevas tecnologías han de ser las bandejas donde nos sirvan lo que vamos a comer o, por el contrario, deberán ser los fogones donde cocinemos nuestros propios platos? La respuesta que desde aquí lanzamos va más encaminada hacia la segunda parte de la cuestión.

6.1.1. Cómo preparar nuestro propio relato para una clase.

Lo primero que necesitamos para recrear una situación en el aula es un contexto, y este lo proporcionan los contenidos de Historia marcados para la ESO en sí. Cuando una persona se sumerge en la historia, por ejemplo, la Edad Media española, periodo que vio cómo se formaron los reinos cristianos tras la entrada y consolidación de Al-Ándalus en la Península Ibérica, cómo pelearon entre ellos por la hegemonía de los distintos territorios, las alianzas, las traiciones, etc., cualquiera podría pensar que está inmerso en un episodio de *Juego de Tronos*, con ausencia de dragones y “caminantes blancos”.

6.1.2. Planificación

Antes de seguir adelante, queremos matizar y dejar meridianamente claro que las recreaciones históricas en el aula que aquí proponemos deben ser tomadas estrictamente como actividades complementarias a las clases ordinarias y dirigidas, siempre y en todo momento, por el profesor o profesora. Su desarrollo no debería extenderse más allá de una sesión, por lo que deben estar previamente bien planificadas. De hecho, por su carácter de apoyo a las clases ordinarias, ni siquiera deberían durar la totalidad de una sesión, siendo más adecuado su desarrollo para la realización de presentaciones e introducciones a nuevos temas, o para rematar una clase y, de esa manera, afianzar lo explicado en el aula de una forma más amena e interactiva.

Como se ha dicho, requieren una planificación bien cerrada, para que no haya contratiempos de ningún tipo. Estos suelen venir dados principalmente por fallos en el apartado técnico, es decir, porque el audio, el proyector o el ordenador o

programa que se vaya a utilizar falle. Cuando alguna de estas situaciones se da, lo más acertado sería dejar la actividad para otra sesión, pues un contratiempo de esta naturaleza puede lograr romper el efecto deseado de sorpresa e impresión.

6.1.3. Elaboración

El uso de las TIC debe limitarse a dos labores. La primera, en la elaboración del guion, lo cual precisa recabar información fidedigna sobre lo que se va a narrar y en la construcción de un personaje en el caso de que se vaya a incluir en la historia; posteriormente se materializará y consolidará el guion en un texto que en lo formal también debe evocar aquella época que se va a recrear. La segunda tiene que ver con la ambientación: para ello se podrá hacer uso de imágenes recogidas durante el proceso creativo del guion y animaciones generadas por el profesor o los alumnos mediante el uso de algún programa informático con el fin de dar a la situación un soporte visual coherente y atractivo. Hoy en día, todo ello está a nuestro alcance gracias a las TIC, al igual que la música que vayamos a emplear, pues una banda sonora apropiada siempre dará una dimensión artística y emocional más profunda.

Los recursos audiovisuales que se empleen durante las recreaciones y la ambientación deben ser tomados como elementos formativos coherentes con los conceptos y el contexto espaciotemporales que queremos recrear y con los contenidos de la asignatura, por lo que deben ser elementos coetáneos a la época en la medida de lo posible, o reelaboraciones artísticas que sigan criterios arqueológicos e historiográficos, nunca reinterpretaciones falsarias. A estos criterios debe ajustarse también el guion que, aunque pueda ser una invención literaria, cargado con tintes subjetivos y emocionales, debe recoger datos (nombres, topónimos, fechas, etc.) fidedignos.

La importancia del texto es esencial, pues es el eje dinamizador sobre el que gira la recreación, el que aportará la contextualización principal, verbalizará los contenidos y criterios de evaluación de la asignatura y el que se podrá constituir, tras la actividad, en estándar de aprendizaje evaluable. Las razones para mantener este escrúpulo son dos:

1. La actividad debe ser tomada como un complemento formativo para el alumnado y por lo tanto se deben manejar datos veraces.

2. Porque el texto en sí mismo se puede convertir una vez finalizada la actividad en un estándar de aprendizaje sobre el que los alumnos y alumnas deben recabar información complementaria: por ejemplo, si se cita algún acontecimiento, fecha o nombre que no se explique durante la recreación los alumnos serán quien, individualmente o en grupos, recaben la información necesaria para resolver tales cuestiones.

Para mayor acercamiento al concepto y la finalidad de la recreación, el formato del texto elaborado debe ser también cuidado en detalles que puedan evocar el periodo en el que se desarrolla la actividad. Esto puede conseguirse mediante el uso de tipografías de corte antiguo (hay centenares en internet) y la inclusión de alguna imagen que sirva como ilustración al texto.

Si el profesor/a cree que en alguna novela u obra teatral escrita por algún otro autor estos requisitos de veracidad y emocionalidad se cumplen, bien se puede realizar la recreación teniendo como eje vertebrador ese texto, aunque lo preferible es que la factura sea propia, bien realizada por el profesor/a, bien realizada por los alumnos como veremos más adelante.

Para completar la recreación y dar mayor empaque a la ambientación, podemos transformar el espacio del aula en un nuevo espacio teatralizado e imaginario, haciendo partícipes así a todos los alumnos y alumnas. Para ello, podemos reubicar a todo el alumnado que allí se congrega de forma que también conformen con su localización en el aula un espacio teatralizado ampliado y coherente con lo que se va a exponer. La iluminación de la clase también se podría alterar con este fin, apagando las luces y bajando las persianas para quedar en penumbra y utilizar otros focos de luz más dramáticos, por ejemplo. No es necesario, sin embargo, llevar a cabo una reestructuración de la clase que conlleve un gran contratiempo al pedir la colaboración de todos, puesto que esto podría suponer más tiempo de lo necesario.

6.1.4. Arriba el telón

Con todos estos elementos, y si todo ya está dispuesto, ya se podría dar comienzo a la recreación. Solamente una consideración previa antes de comenzar: no debe hacerse un uso abusivo de imágenes y emocionalidad, pues el alumno o alumna siempre tenderá a recrearse en los detalles anecdóticos en

detrimento de adquisición de conocimientos esenciales. Por ello, precaución y moderación a la hora de utilizar, llamémoslo así, efectos especiales.

6.2. Un caso práctico: Los comentarios de Adelmo.

Como consideración previa: la actividad que a continuación se va a describir fue puesta en práctica en un aula, no así, en una de educación secundaria, si no durante una de las sesiones de la asignatura *Innovación docente e iniciación a la investigación educativa*, impartida dentro de este mismo Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato de La Universidad de la Rioja. Por ello, el alumnado que presencié la puesta en práctica de esta actividad estaba conformado por alumnos y alumnas universitarias. Aun así, el efecto que causó entre esta audiencia fue el esperado, logrando la aprobación y el beneplácito tanto de compañeros como del profesor.

Para llevar a cabo esta actividad dentro del aula fue necesario:

- Proyector y pantalla
- PowerPoint con descarga de imágenes y textos de apoyo
- Aplicación YouTube como fuente musical
- Dispositivo amplificador de sonido para música
- Texto narrativo

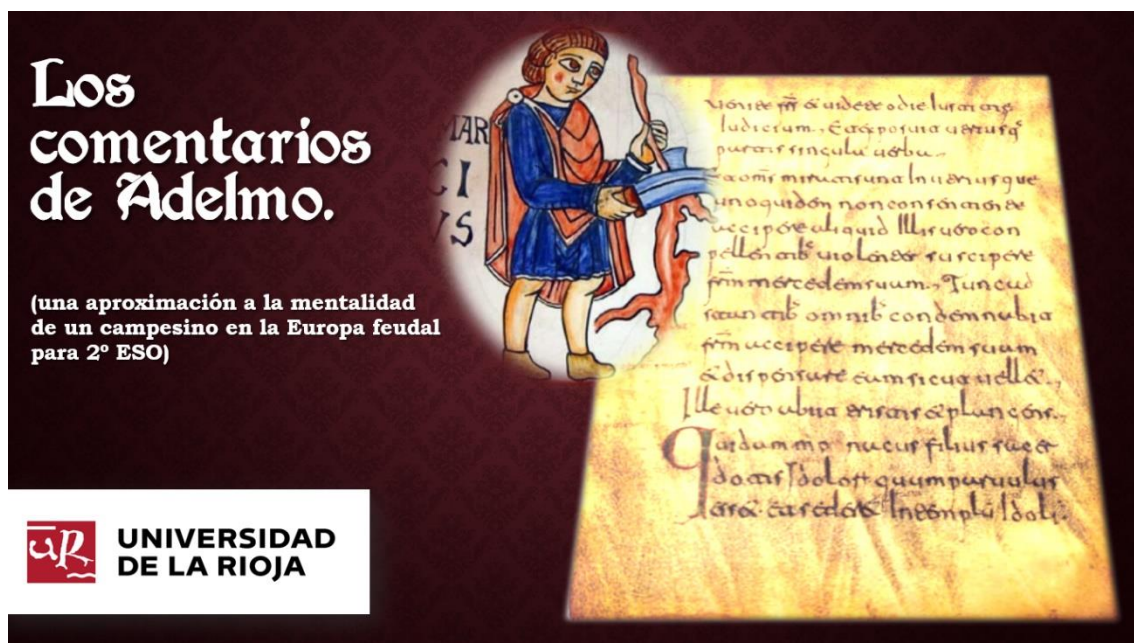


Figura 3. Portada del PowerPoint que fue utilizado durante la actividad de recreación histórica de Los comentarios de Adelmo.

6.2.1. Concepción.

Los Comentarios de Adelmo fue concebida como introducción a la unidad didáctica de Edad Media inserta dentro del currículo de Geografía e Historia de 2º de ESO. La historia nos traslada al siglo XI, al interior de una iglesia de un monasterio cluniacense no especificado, donde Adelmo, un campesino de una aldea cercana al monasterio, reflexiona sobre su vida y los hechos que la rodean, mientras asiste a una misa.

6.2.2. La Ambientación

Antes de comenzar la actividad, se alteraron dos elementos del aula: la luz, que fue apagada para dejar en penumbra la clase y así dar la impresión de estar dentro de una iglesia medieval sin luz eléctrica, y la disposición de los alumnos y alumnas en el aula. A los primeros, se les colocó sentados en el lado izquierdo, visto desde la mesa del profesor, y a las segundas en el lado derecho de la clase. con esto, se distribuye a hombres y mujeres según el canon de la Iglesia en aquel tiempo (hombres en el lado de la Epístola, mujeres en el lado del Evangelio). En el momento que todos hubieran tomado su asiento en tal disposición, se procedió a activar la música que acompañaría toda la sesión como hilo musical de fondo: ésta consistió en música gregoriana interpretada por los monjes del Monasterio de Silos. En ese momento es cuando puede empezar la locución del texto acompañado simultáneamente por la descarga de imágenes en el proyector que servían de apoyo visual a la narración.

6.2.3. La narración

Fue realizada ex profeso para esta actividad. En ella los alumnos y alumnas se adentran en los pensamientos de un posible campesino medieval. En la narración aparecen reflejados conceptos artísticos (rasgos y orígenes del románico), ideológicos (teocentrismo y milenarismo), sociales (feudalismo, sociedad estamental) y culturales (nacimiento de las lenguas romances y cambios litúrgicos), todo ello puesto en el pensamiento del protagonista, Adelmo.

La utilidad del texto no acaba en el mismo final de esta actividad, pues está concebido como estándar de aprendizaje, siendo entregado a los alumnos para trabajar sobre él en la búsqueda del significado de algunas de las frases remarcadas en negrita que aparecen entre sus renglones (v. Anexos). Además, su valor referencial puede ser tremendamente útil a lo largo de los días en los

que el profesor o profesora deba desarrollar la unidad didáctica completa del tema, pues podrá aludir y enlazar con la historia del personaje como recurso nemotécnico siempre que aparezcan nuevos contenidos.

Por otro lado, para hacer más atractivo el texto, se ha cuidado la tipografía con el fin de evocar un manuscrito medieval, incluyendo la imagen de un campesino medieval extraído de un fragmento del Panteón de los Reyes de San Isidoro de León, al cual se puede identificar como el propio protagonista de la narración: Adelmo. A continuación, se muestra el primer fragmento de la narración.



Es el año de 1126 del calendario hispánico. Mi nombre es Adelmo, hijo de Adefonso y Ximena. Lo que no sé exactamente es qué edad tengo, aunque creo que cerca de 30 años. Desde que tengo recuerdo, he vivido aquí dedicándome de sol a sol al trabajo del arado y la hoz en las tierras de nuestro señor **el conde, vasallo del Rey**. No conozco otra vida, pero es la que el Señor ha querido para mi y así debe ser si es su voluntad.

No hallo en la **misa de vísperas**, al atardecer, en la iglesia del monasterio que se encuentra a poco más de una legua de nuestra aldea. Son los monjes de la orden de San Benito los que rigen este monasterio y a ellos **entregamos una décima parte de nuestras cosechas** en otoño. Hemos venido todos los que hemos podido valernos para llegar hasta aquí desde todas las aldeas de los alrededores.

Nos reunimos todos los presentes bajo la gran nave central de las tres naves que tiene este templo y, como mandan los cánones, las mujeres se disponen en el lado norte, el lado donde se lee el Evangelio, y nosotros los hombres, en el sur, el lado en que se lee la Epístola.

No ha mucho que se construyó este monasterio. Se terminó hace 10 veranos, y vinieron muchos buenos maestros canteros del norte, por la **ruta que va hacia la finis terra, a la tumba del apóstol Jacobo**, para realizarlo según las nuevas formas que ahora vemos. Los monjes que fundaron este monasterio también vinieron del norte, más allá de los Pirineos, de Borgoña, **cluniacenses** dicen que se llaman. Aquí llegaron por la gracia de Dios Todopoderoso y las donaciones del difunto rey Sancho el de Peñalén, que Dios se apiade de su alma.

Figura 4. Fragmento del texto que fue utilizado para la exposición de *Los comentarios de Adelmo* en clase. La tipografía tiene un formato que intenta emular la escritura de aquella época. Una imagen de un campesino medieval, que se identifica con Adelmo, extraída de las pinturas murales del Panteón de los Reyes de San Isidoro de León ilustra la narración al comenzar. En

negrita aparecen frases que se constituyen en estándares de aprendizaje cuando el texto es entregado a los alumnos para investigar sobre el significado de esos conceptos.

6.2.4. La proyección de imágenes.

Para este menester se utilizó el programa de presentación de diapositivas PowerPoint. La narración iba acompañada de imágenes simultaneas coherentes con los que la narración iba contando. Las imágenes fueron extraídas de internet por medio de la búsqueda en diferentes sitios web: así se utilizó entre otros el interior de la iglesia de San Martín de Frómista, el pantocrátor de la cabecera de San Clemente de Taüll, el tímpano de la abadía francesa de Moissac y diferentes estampas originarias de libros medievales iluminados. Esto, sumado a los efectos de transición, juego de imágenes y la ambientación espacial y musical, logró que la narración llegara a atrapar, de manera cuasi catártica, a la audiencia formada por los compañeros de máster.



Figura 5. Ejemplo de una de las diapositivas utilizadas durante la narración. El interior de la iglesia pertenece a San Martín de Frómista (Palencia).

6.2.5. La actividad en una unidad didáctica.

A continuación, se muestra la esquematización de la actividad en lo que sería una unidad didáctica destinada a la praxis docente. La unidad didáctica de esta introducción/recreación se ajusta a los contenidos del currículo de 2º curso de ESO de la Comunidad Autónoma de La Rioja citados al comienzo del capítulo 4 de este trabajo.

INTRODUCCIÓN A LA EUROPA FEUDAL: LOS COMENTARIOS DE ADELMO.

Viajaremos a través de los pensamientos de Adelmo, un campesino del siglo XI, a la Europa medieval y conoceremos su pensamiento teocéntrico, su estructura política feudal y su sociedad estamental. También nos adentraremos en la religiosidad de su arte, el románico.

Objetivos	Contenidos	Criterios	Estándares
<p>1. Activar el interés y la curiosidad de los alumnos/as por medio de una nueva forma de exposición formal y emocional. (CSC)²⁶</p> <p>2. Hacer conscientes a los alumnos y alumnas de la calidad de vida en la que viven actualmente en contraste con la forma de vida de aquella época (CSC)</p> <p>3. Acercar al alumnado el valor del patrimonio artístico medieval (CEC)</p> <p>4. Concienciar en el valor internacional y coyuntural que el Camino de Santiago tuvo y tiene en la actualidad más allá del hecho religioso (CEC, CSC)</p> <p>5. Animar al alumno/a a saber más sobre la vida en otras épocas del pasado estimulando su imaginación (CEC, SIE)</p> <p>6. Conducir a los alumnos y alumnas a construir su propio conocimiento sobre la Edad Media a través de la búsqueda de información. (CPAA, SIE, CEC)</p> <p>7. Enriquecer los recursos expresivos y lingüísticos de los alumnos/as por</p>	<p>Conceptuales:</p> <p>1. El sistema feudal: estructuras político-sociales en la Alta Edad Media: teocentrismo, sociedad estamental, economía.</p> <p>2. El Arte Románico: arquitectura, escultura y pintura.</p> <p>3. El Camino de Santiago como vía de transmisión cultural y social.</p> <p>4. La formación y evolución de las coronas peninsulares, sus relaciones y tensiones entre ellas y con Al-Ándalus.</p> <p>5. Al-Ándalus: Emirato, Califato y Reinos de Taifas</p> <p>Procedimentales:</p> <p>6. Incorporación de lecturas textos complementarios que nos puedan acercar más al contexto sociocultural del medievo, por ejemplo, <i>El nombre de la rosa</i> de Umberto Eco.</p> <p>7. Visualización del video en YouTube: ¿cómo sería tu vida si vivieras en la Edad Media?</p> <p>Actitudinales:</p> <p>8. Escucha activa de la introducción.</p>	<p>1. Analizar la estructura sociopolítica de la Europa feudal: siervos, vasallos y señores, el teocentrismo y la sociedad estamental</p> <p>2. Valorar la vida del campesinado medieval</p> <p>3. Evaluar el poder de la Iglesia y la importancia de la vida monacal alto medieval</p> <p>4. Identificar los orígenes, la difusión y los rasgos característicos de la arquitectura románica</p> <p>5. Señalar la función y distribución de la escultura románica: La Biblia de piedra.</p> <p>6. Identificar los antecedente y rasgos de la pintura románica: la iluminación de libros a los muros de los templos</p> <p>7. Descubrir el origen de las lenguas romances que actualmente se hablan en España.</p>	<p>1 al 7. Realiza junto a un compañero o compañera lo siguiente entorno al texto de Adelmo: -Averigua y explica por escrito a qué hacen alusión las frases que en el texto aparecen en negrita. -Realiza por escrito una valoración de la recreación para comentarla con tus compañeros en clase (CPAA, CCL, CSC)</p> <p>1 al 3. Elabora una pirámide estamental de la Europa feudal y comenta en qué principios ideológicos se fundamentaba esta estructura social. -Redacta tus opiniones y las sensaciones que desperten en ti si vivieras en una sociedad así, así como las diferencias con nuestra sociedad actual para compartirlo en clase. (CCL, CPAA, CSC)</p> <p>1 al 3. Imagina cómo sería tu vida en la Edad Media y escribe una redacción de al menos página y media imaginando cómo podría ser tu vida si fueras un campesino, un monje o conde de aquella época. Luego léela en clase. (CPAA, CCL, CSC)</p>

²⁶ Las iniciales entre paréntesis aluden a las competencias clave que se intentan desarrollar con esos objetivos y estándares: CCL Comunicación lingüística, CPAA Aprender a aprender, CSC Competencias sociales y cívicas, SIE Iniciativa y espíritu emprendedor, CEC Conciencia y expresiones culturales.

medio de la redacción y la exposición en clase. (CCL)	9. Valoración crítica de la actividad 10. Participación en clase		
----------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------	--	--

Tabla 2. Unidad didáctica para Los comentarios de Adelmo.

6.3. Tipos de dinámicas.

Como se ha dicho con anterioridad, en estas actividades, el profesor o la profesora será en todo momento el director de la obra. Aunque también puede elegir ser actor como veremos.

6.3.1. *Dinámica expositiva.*

La introducción *Los comentarios de Adelmo* se inscribiría dentro de este tipo de dinámicas. En estas recreaciones es el profesor/a quien se encarga de preparar y dar la clase. A él corresponde la planificación, la ambientación, la elaboración del texto con todos los criterios de evaluación presentes posibles reflejados en él y la elección de imágenes y música. La lectura del texto puede correr a cargo del mismo profesor o profesora o bien puede escoger a alguien de entre su alumnado que crea que pueda adaptarse bien al texto entorno al que girará la recreación.

En este tipo de dinámica, realmente no se abandona en esencia la metodología de la clase magistral, lo único que cambia es la envoltura, pues el profesor o profesora podría adoptar la personalidad de otro personaje y transformar el aula en otro espacio del pasado con la ayuda de la ambientación y la imaginación de sus alumnos y alumnas. De este modo, nos posicionamos en la línea conceptual que el psicólogo y novelista John Biggs señala en su artículo *Mejorar la calidad de la enseñanza en clases numerosas* respecto a las deficiencias del método expositivo tradicional: “En mi opinión, no se trata de que, para impartir clases magistrales a grupos numerosos, haya que subcontratar a actores profesionales, si no de buscar la mejor manera de utilizar esta situación [...] Buscamos formas de enriquecer la enseñanza en clases grandes desde dos puntos de vista: examinar formas de incrementar el alcance cognitivo de la clase

magistral y buscar alternativas a la clase magistral para manejar la elevada proporción entre el número de estudiantes y el profesor.”²⁷

6.3.2. *Dinámica teatralizada.*

En esta ocasión lo que cambia en esta dinámica con respecto a la anterior es la participación de dos o más personas: bien el profesor/a y uno o varios alumnos/as, bien dos o más alumnos/as. Lo más deseable en este caso, es que cada participante elabore su propia intervención, recabando información en libros o internet para diseñar su discurso o diálogo, lo cual servirá a los participantes a aprender por sí mismos conocimientos propios de la asignatura. También pueden dejarse en manos de los alumnos y alumnas las labores de ambientación. La elaboración de los textos y la ambientación, obviamente, se someterá a la revisión del profesor/a. Los participantes, una vez elaborados los textos y la ambientación se reunirán para ensayar sus intervenciones y la dinámica de la recreación.

Esta dinámica se inscribiría, en términos pedagógicos, en el *aprendizaje basado de proyecto*. El mayor inconveniente de esta modalidad es la necesidad de que todos los participantes dediquen horas extraescolares para la planificación, elaboración y ensayo de las recreaciones teatralizadas. Sin embargo, y como bien señala Françesc Imbernon, “la aplicación de la metodología por proyectos desarrolla en el estudiantado el espíritu de iniciativa y la creatividad, pero también ahonda en el sentido de responsabilidad”²⁸. Sumado a ello, esta dinámica es óptima para que el alumnado sea protagonista de su propio proceso de aprendizaje, puesto que, durante la confección del personaje y la recreación histórica, el participante irá recabando datos e información que al vestirse en la piel de su alter ego asimilará y hará suyos.

A modo de síntesis de este apartado, las palabras de Georges Laferrière sobre las consideraciones a la hora de planificar las estrategias didácticas en el aula nos sirven como brillante colofón: “Para impartir clase, por ejemplo, hay que saber planificar, tener previstas las situaciones de aprendizaje, estar al día en relación con los saberes a transmitir y tener elegidos métodos de enseñanza

²⁷ John Biggs, “Mejorar la calidad de la enseñanza en clases numerosas”, en *Calidad del aprendizaje universitario*, (Narcea, 2005), 130.

²⁸ Françesc Imbernon, “Estrategias para activar la participación”, *Material no publicado*.

adecuados. [...] evaluar los trabajos, crear un clima favorable a los aprendizajes en la clase, utilizar correctamente los recursos disponibles (los libros de la biblioteca, los documentos audiovisuales y las tecnologías de tratamiento de la información) y abastecer a los alumnos de la estructura que ellos necesiten fuera de las clases.”²⁹

6.4. La construcción del personaje, la construcción del conocimiento.

El principio del que parte la teoría del aprendizaje constructivista es el de que individuo construye su conocimiento en la práctica del día a día como resultado de la interacción de factores extrínsecos (ambientales/objetivos) e intrínsecos (personales/subjetivos)³⁰. Por ello, la propuesta de introducir la dimensión emocional dentro de las aulas a través de recursos cercanos a la novela y al teatro intenta responder a un proceso de subjetivación de lo objetivo, de interiorización de algo que se nos muestra ajeno y, por ello, lejano. Este proceso está expresamente definido en la obra de Vygotsky, quien postuló que todos los procesos psicológicos superiores (lenguaje, comunicación, razonamiento, etc.) se adquieren primero en desde un contexto social y luego se internalizan³¹. A nuestro juicio, la mejor manera de que nuestros alumnos y alumnas interioricen unos conocimientos es primero a través del contacto directo con su profundidad emocional y segundo que trabajen sobre esos conocimientos de manera personal dejando que se activen los propios rasgos de su inteligencia, que como vimos es múltiple. Para lograrlo, entendemos que el potencial de recrear o ambientar una situación, incorporando la visión subjetiva e intrahistórica de personajes con los que los alumnos puedan conectar emocional y empáticamente, es tremendamente potente para la consecución de ese proceso de interiorización del conocimiento. A su vez, dejando que ellos y ellas imaginen y plasmen, de manera escrita o interpretativa, cómo serían sus vidas o la de sus alter egos imaginarios, en otros periodos históricos, se lograría dar una significación emocional a la enseñanza de la Historia como disciplina, además

²⁹ Georges Laferrière, “La pedagogía teatral, una herramienta para educar”, en *Educación social: Revista de intervención socioeducativa* 13 (1999): 59

³⁰ Mario Carretero, “¿Qué es el constructivismo?”, en *Constructivismo y educación*, (México: Progreso, 1997), 39-71.

³¹ *Ibidem*.

de activar un anhelo personal por acercarse al conocimiento de aquellas épocas en las que se desenvuelven las vidas de los personajes.

En esta relación entre objeto y sujeto, llevada al aula, donde el objeto de estudio son los contenidos curriculares y el alumno o alumna que ha de aprendérselos es el sujeto, el rol del profesor es, fundamentalmente, el de estrategia, dinamizador, facilitador: quien diseña las estrategias, quien dirige las dinámicas y quien facilita las herramientas para que el propio alumnos y alumna logre construir sus conocimientos sobre los temas que se le presentan.

En consonancia con estos modelos constructivistas, la propuesta que lanzamos desde este trabajo encajaría óptimamente dentro de los modelos de representación de Jerome Bruner, como muy acertadamente se señala en el artículo *Modelos psicológicos del proceso de enseñanza y aprendizaje*, donde se pone como ejemplo la representación teatral de una escena de La Regenta de Clarín. En este modelo de Bruner, se distinguen tres niveles de representación en el proceso de construcción del conocimiento en la mente del individuo donde se encajarían nuestra actividad como a continuación se señala:

1. *representación de acción*: también llamado conocimiento enactivo, hace referencia a la comunicación por medio de gestos y movimiento. En este estadio, la mera representación de una escena mediante la actitud corporal de un protagonista, e incluso la alteración de la disposición de los alumnos en el aula, es percibida ya como mecanismo de enlace. Aquí entran en juego elementos no verbales de nuestro lenguaje.

2. *representación icónica*: en este nivel entran en juego las imágenes con todo el potencial semántico visual que poseen, utilizadas como soporte visual para lograr un nivel más alto de comprensión a través de proyecciones en el aula

3. *representación simbólica*: en este apartado el lenguaje toma el protagonismo como codificador de conceptos. “El lenguaje es el amplificador de la razón y sirve como soporte de las explicaciones científicas, de las teorías y de los mitos.”³²

³² Celestino Rodríguez Pérez, David Álvarez García, Ana Bernardo, “Modelos psicológicos del proceso de enseñanza y aprendizaje” en *Psicología para el profesorado en Educación Secundaria y Bachillerato*, coord. Carlos Martín Bravo y Juan Ignacio Navarro Guzmán (Ediciones Pirámide, 2011), 125-126.

Para apuntalar lo expresado en este apartado, traeremos una vez más al Dr. Laferrière, quien, dedicando su investigación pedagógica a estas nuevas estrategias y metodológicas afirma que “En definitiva, el trabajo del enseñante se fundamenta sobre una estrategia pedagógica: despertar la motivación, suscitar el interés, estimular la sed del alumno hacia el saber. Sobre la base del deseo de aprender, el enseñante propone actividades al alumno y lo introduce en un camino de construcción de su saber.”³³

³³ Georges Laferrière, “La pedagogía teatral, una herramienta para educar”, *Educación social: Revista de intervención socioeducativa* 13 (1999): 58.

7. DISCUSIÓN.

Vistos los antecedentes, la viabilidad de estas dinámicas lectivas no requiere de recursos complejos, tan solo de tiempo y ganas de conectar con el alumnado adolescente por medio de otras vías expositivas y expresivas.

A pesar de todo lo expuesto con anterioridad, somos conscientes de que esta nueva metodología nos adentra en un terreno en el que hay que ir con paso firme como es el de las emociones en la etapa de la adolescencia. Las dinámicas más abiertas a la participación del alumnado suponen una planificación y orquestación rigurosas como hemos comentado anteriormente, además de una perspicacia en el terreno conductual dentro del aula que también hay que trabajar. Además, nadie puede garantizar el éxito de estas dinámicas pues, como debemos tener presente siempre que entramos en un aula, cada grupo de alumnos es diferente y lo que puede funcionar eficazmente con unos, con otros puede ser un completo fracaso. Sin embargo, si son aceptadas por el grupo como dinámicas atractivas y entretenidas de trabajo, se pueden erigir como eficaces estrategias de control de conducta grupal, pues difícilmente una clase querrá volver a una metodología tradicional/expositiva después de haber interactuado y disfrutado de este tipo de actividades, esforzándose los jóvenes alumnos en entrar en sintonía con el profesor o profesora para continuar en nuestra línea metodológica.

Por otro lado, y como se señaló someramente en el apartado 6.1.4, en lo tocante al aspecto formal de estas actividades, siempre se corre un riesgo de que la atención de los alumnos y alumnas se dirija más hacia rasgos anecdóticos y emotivos que hacia la esencia expositiva de la actividad, con lo que nuestra intención perdería eficacia en su voluntad formativo-cognitiva. Es por ello, que se insiste en no abusar de recursos audiovisuales o emocionales que puedan conjugarse en detrimento de la fluida transmisión de conocimientos. En definitiva, que la envoltura formal no eclipse el principio conceptual, recordando siempre que estas dinámicas de clase son fundamentalmente un medio de transmisión de conocimientos, no un fin en sí mismas.

Teniendo en cuenta estas puntualizaciones, podemos presumir el éxito de nuestra empresa didáctica, activando la atención, la participación y, sobre todo, la motivación de nuestros alumnos y alumnas en nuestra clase de Historia.

8. CONCLUSIONES.

¿Qué se ha querido al diseñar y querer llevar a cabo con la elaboración y exposición de esta propuesta de innovación didáctica? A mi juicio, intentar superar el reto al que todo buen profesor debe enfrentarse en su ministerio docente: estimular al alumno que te escucha y transmitirle no solo un saber, sino también una sensación de disfrutar con lo que está aprendiendo y quiere seguir aprendiendo. En nuestro recorrido por los distintos niveles educativos como alumnas y alumnos nos hemos topado con algunos profesionales de la enseñanza que lo consiguieron.

Durante la realización del Máster en Formación del Profesorado de La Universidad de La Rioja y la realización de este trabajo con el que se intenta cerrar, he sido consciente y me he posicionado del lado de aquellos que manifiestan su preocupación por cambiar el nuevo paradigma educativo a través de la puesta en práctica de estrategias y metodologías novedosas, así como la insistencia de atender a la diversidad psicológica, social y cultural del alumnado de manera más individualizada. He conocido que el debate sobre las metodologías y los modelos educativos se alarga en el tiempo, pero que aún sigue siendo la asignatura pendiente en muchos de los escenarios educativos de nuestro país (y posiblemente en todo el mundo), generando dicho debate una ingente cantidad de literatura que luego no tiene su correlato en la praxis pedagógica, mayoritariamente. Con el paso de los años, los futuros docentes tenemos la responsabilidad de liderar el cambio en las aulas, aunque siempre siendo conscientes de que pueden cambiar las herramientas y las estrategias, pueden cambiar las metodologías y los currículos, pero el escenario y los actores de este proceso formativo han sido, son y serán los mismos: el profesor frente al alumno. El conocimiento, por tanto, de las tesis, los debates, las experiencias y sensaciones previas de otros didactas, los planteamientos, las metodologías, las estrategias y las herramientas que se generan y se articulan entorno a la práctica docente se hace fundamental para empezar a caminar por la senda del pedagogo arrastrando ya un bagaje teórico y formativo enormemente útil en nuestra futura labor educativa.

Teniendo claro los parámetros de actuación anteriores, cabría ahora preguntarse ¿cómo lo hicieron aquellos buenos profesores y profesoras que nos hemos encontrado a lo largo de nuestras vidas? ¿tuvieron un aprendizaje

pedagógico diferente al de sus compañeros que consiguieron sumirnos en el tedio o en el desprecio hacia sus materias? ¿dónde adquirieron esas competencias pedagógicas extraordinarias? Podría pensarse, después de reflexionar sobre esas cuestiones, que el buen pedagogo tiene unas capacidades innatas para activar la emocionalidad y la motivación de sus alumnos, que el buen profesor nace y no que se hace, que tiene presente, no solo un currículo educativo al que ceñirse, que sus competencias no se derivan de las funciones que le corresponde realizar, si no de seguir conectado a la emocionalidad del alumno que también él fue, de insistir en el afán de sorprender con el saber. Puede que la mejor forma de ser profesor sea la de no dejar de ser alumno.

BIBLIOGRAFÍA.

Bibliografía general:

- Aguilar Villagrán, Manuel. "Memoria", en *Procesos psicológicos básicos*. Coord. José Miguel Maestre Navas y Francesc Palmero Cantero. 103-136. España: McGraw-Hill Interamericana de España, 2004.
- Biggs, John. "Mejorar la calidad de la enseñanza en clases numerosas", en *Calidad del aprendizaje universitario*. 129-154. España: Narcea, 2005.
- Carretero, Mario. "¿Qué es el constructivismo?", en *Constructivismo y educación*. 39-71. México: Progreso, 1997.
- Galeano, Eduardo. *El libro de los Abrazos*. Siglo XIX, 1993.
- Goleman, Daniel. *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós, 1996.
- Laferrière, Georges. "El arte dramático en la formación de los enseñantes de Primaria y Secundaria" Dir. de tes. Amparo Martínez Sánchez. Valencia: Universitat de València, 1997.
- Martín Bravo, Carlos, José Ignacio Navarro Guzmán, José María Román Sánchez, y Miguel Ángel Carbonero Martín. "Cerebro, adolescencia y educación." en *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato*. Coord. Carlos Martín Bravo y José Ignacio Navarro Guzmán. 41-59. España: Ediciones Pirámide, 2011
- Martín Bravo, Carlos, José Manuel Aguilar Parra, José Ignacio Navarro Guzmán, y Yolanda Sánchez Sandoval, "Desarrollo del pensamiento en la adolescencia" en *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato*. Coord. Carlos Martín Bravo y José Ignacio Navarro Guzmán, 61-86. España: Ediciones Pirámide, 2011
- Mora, Francisco. "¿Qué son las emociones?" en *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Coord. Rafael Bisquerra. 14-24. Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Deu, 2012
- Planells, Octavi "Las claves de la inteligencia emocional", en *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la*

adolescencia. Coord. Rafael Bisquerra. 116-119. Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Deu, 2012.

- Rodríguez Pérez, Celestino, David Álvarez García, y Ana Bernardo. “Modelos psicológicos del proceso de enseñanza y aprendizaje” en *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato*. Coord. Carlos Martín Bravo y José Ignacio Navarro Guzmán. 115-137. España: Ediciones Pirámide, 2011.
- Sánchez-Sandoval, Yolanda, José Ignacio Navarro Guzmán, Manuel Aguilar Villagrán, y Carlos Martín Bravo, “Desarrollo de la personalidad en la adolescencia”, en *Psicología para el profesorado en Educación Secundaria y Bachillerato*. Coord. Carlos Martín Bravo y José Ignacio Navarro Guzmán. 91-113. España: Ediciones Pirámide, 2011

Artículos de revistas:

- Gardner, Howard y Monserrat del Pozo Roselló, Monserrat “Howard Gardner en el Colegio Monserrat”, en *Cuadernos de Pedagogía* no.376 (2008): 49-51
- Laferrière, Georges. “La pedagogía teatral, una herramienta para educar”, en *Educación social: Revista de intervención socioeducativa* no.13 (1999): 54-65

Artículos web:

- Aguirre L., María-Esther. “La educación artística posible en Comenio”, en Revista Aleph no.141. (2011)
<http://www.revistaaleph.com.co/component/k2/item/120-la-educacion-artistica-posible-en-comenio.html> (Consultado el 19 de junio de 2018)
- Carrillo Mora, Paul. “Sistemas de memoria: reseña histórica, clasificación y conceptos actuales. Segunda parte” *Salud Mental* 33, no.1. (2010).
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252010000100010 (Consultado el 18 de junio de 2018)
- Cutillas Sanchez, Vicente. “El teatro y la pedagogía en la historia de la educación”. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos* 28

(2015) en Dialnet
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4952441> (Consultado el 14 de junio de 2018)

- “La legendaria charla del doctor Fox, o cómo engañar a una audiencia entendida sin saber nada”. *Gizmodo* (2016) <https://es.gizmodo.com/la-legendaria-charla-del-doctor-fox-o-como-enganar-a-u-1770240668> (Consultado el 27 de mayo de 2018)

Material no publicado:

- Imbernon, Francesc. “Estrategias para activar la participación”

ANEXOS.

En este apartado, se anexa el texto completo que se utilizó en la actividad Los comentarios de Adelmo.



Es el año de 1126 del calendario hispánico. Mi nombre es Adelmo, hijo de Adefonso y Ximena. Lo que no sé exactamente es qué edad tengo, aunque creo que cerca de 30 años. Desde que tengo recuerdo, he vivido aquí dedicándome de sol a sol al trabajo del arado y la hoz en las tierras de nuestro señor **el conde, vasallo del Rey**. No conozco otra vida, pero es la que el Señor ha querido para mi y así debe ser si es su voluntad.

Me hallo en la **misa de vísperas**, al atardecer, en la iglesia del monasterio que se encuentra a poco más de una legua de nuestra aldea. Son los monjes de la orden de San Benito los que rigen este monasterio y a ellos **entregamos una décima parte de nuestras cosechas en otoño**. Hemos venido todos los que hemos podido valernos para llegar hasta aquí desde todas las aldeas de los alrededores.

Nos reunimos todos los presentes bajo la gran nave central de las tres naves que tiene este templo y, como mandan los cánones, las mujeres se disponen en el lado norte, el lado donde se lee el Evangelio, y nosotros los hombres, en el sur, el lado en que se lee la Epístola.

No ha mucho que se construyó este monasterio. Se terminó hace 10 veranos, y vinieron muchos buenos maestros canteros del norte, por la **ruta que va hacia la finis terra, a la tumba del apóstol Jacobo**, para realizarlo según las nuevas formas que ahora vemos. Los monjes que fundaron este monasterio también vinieron del norte, más allá de los Pirineos, de Borgoña, **cluniacenses** dicen que se llaman. Aquí llegaron por la gracia de Dios Todopoderoso y las donaciones del difunto rey Sancho el de Peñalén, que Dios se apiade de su alma.

La luz de las lucernas ilumina el templo que *tiene todos sus muros pintados ricamente allá donde se mire* y que nos hace imaginar, junto con la gran altura de las columnas y las bóvedas, que realmente estamos en la Casa de Dios. Más aun nos da esa impresión cuando miramos hacia *el altar mayor, que siempre está hacia el amanecer*, y vemos la representación del que habrá de venir para juzgar a vivos y a muertos y que, según dicen los sabios, no ha de tardar en venir, pues ya *se han cumplido los 1000 años* y el Demonio ha sido liberado de su cautiverio para engañar a las naciones de los cuatro extremos de la Tierra. Prueba de ello es que todos los reinos ibéricos están en guerra, contra sarracenos y entre cristianos mismos. Hemos oído que hasta la misma Roma fue saqueada por disputas entre dos papas antagonistas.

Así lo dicen aquellos que han sabido leer el Libro de las Revelaciones del profeta Juan. Nosotros no lo ponemos en duda, pues, aunque *no sabemos leer*, sí sabemos lo que en piedra está representado sobre *la entrada, al oeste del templo*, y nos causa tanta admiración como temor: Sentado en su trono, el que ha de venir a juzgarnos a todos, nos mira y nos advierte del final de los tiempos, mientras cuatro criaturas aladas, que representan a los evangelistas, se retuercen en alabanza del entronizado y 24 ancianos, *dispuestos según el contorno del semicírculo*, dirigen sus miradas a Él y cantan su gloria y anuncian su segunda venida. *Toda la magnífica escena está cubierta de vivos y dorados colores como nunca hayamos visto.*

Por ello, rezamos en esta iglesia. Por la salvación de nuestras almas y las de nuestros difuntos. Yo rezo por el alma de mi esposa y de mi sexto hijo, que murieron el invierno pasado. También rezo porque la cosecha sea abundante este año y pueda darnos sustento a mí y a mis otros cinco hijos.

Mientras rezamos, los monjes francos cantan. Lo siguen haciendo en latín, aunque cantan nuevas melodías que ellos mismos trajeron a estas tierras. Así debe cantarse después de que en Burgos no ha mucho se reunieran grandes obispos y abades para cambiar y unificar la liturgia en los reinos cristianos de toda Hispania según mandato del papa Gregorio el séptimo. Por ese motivo, a este nuevo cántico le llaman **gregoriano**.

Nosotros poco entendemos ya de la culta lengua latina. Hace años que nuestra forma de hablar cambió. En latín solo decimos algunas oraciones y algunos rezos, pero **nos agora fablamus unatra lingua** y apenas entendemos lo que los monjes rezan y hablan entre sí.

Y así pasan los días de mi vida y la de los siervos del campo que, como yo, nos dedicamos a las labores y cultivo de la tierra, mientras los clérigos rezan, los nobles y sus ejércitos se enfrentan y el paso de las estaciones y los años no cesan.

 **Q**uiero